

**CARLA DIMITRE DIAS ALVES**

**O PROJETO APRENDER A CRESCER:  
DESENVOLVIMENTO TRANSDISCIPLINAR DA LEITURA  
EM MONODOCÊNCIA COADJUVADA NO 1.º CEB**

**Orientadora: Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Coimbra  
Coorientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2016**



**CARLA DIMITRE DIAS ALVES**

**O PROJETO APRENDER A CRESCER:  
DESENVOLVIMENTO TRANSDISCIPLINAR DA LEITURA  
EM MONODOCÊNCIA COADJUVADA NO 1.º CEB**

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Doutor em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 18 de dezembro de 2017, perante o júri nomeado, com a seguinte composição:

**Presidente:**

Professora Doutora Rosa Serradas – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Arguentes:**

Professor Doutor José Rafael Brito Tormenta Arian Cosme – Universidade do Porto

Professora Doutora Arian Cosme - Universidade do Porto

**Vogais:**

Professora Doutora Óscar Sousa – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Professora Doutora Maria Neves Gonçalves- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Orientadora:**

Professora Doutora Maria Nazaré Coimbra- Universidade Lusófona do Porto

**Coorientadora:**

Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins- Universidade Lusófona do Porto

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2016**



*É necessário conferir visibilidade ao trabalho dos professores como docentes e às intenções que subjazem a um tal trabalho, na medida em que a perda de centralidade do professor na sala de aula, reivindicada como condição necessária à afirmação do protagonismo discente, não poderá contribuir para legitimar qualquer perspectiva que contribua para desvalorizar ou, pelo menos, subvalorizar (...) o trabalho docente, no quadro mais amplo da reflexão pedagógica sobre os atos de ensinar e de aprender, tendo em conta que é o modo como se concebe e se operacionaliza o primeiro desses atos que influencia a dinâmica e a possibilidade de ocorrência do segundo.*

Trindade e Cosme (2016, p. 1034)



Às Ritas.

À mãe, porque sempre me incentivou a ultrapassar os obstáculos, e à neta, para que se mantenha entusiasmada, no desvendamento do conhecimento do mundo.





## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que me apoiaram nesta jornada, contribuindo para a construção deste projeto, e, em particular:

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, na pessoa da Professora Doutora Rosa Serradas, pela calma e incentivo constantes, na investigação.

À orientadora deste trabalho de investigação, Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, pelas reflexões e aprendizagens que me proporcionou, durante a orientação atenta e continuada.

À coorientadora deste Projeto, na pessoa da Diretora do CEEF, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo rigor e incentivo, na realização deste trabalho.

À Direção do Agrupamento de escolas em geral, mas, particularmente, à Diretora Esmeralda e Subdiretora Glória, por apoiarem a realização do Projeto Aprender a Crescer, proporcionando os recursos necessários, desde humanos, a materiais e temporais.

Aos colegas da equipa do Projeto, que contribuíram para a implementação do mesmo, com a sua motivação e empenho, no trabalho colaborativo, desenvolvido em monodocência coadjuvada, nas escolas do 1º ciclo do Agrupamento.

Aos professores e alunos do 1º ciclo, que participaram no Projeto, possibilitando a efetiva concretização do desenvolvimento transdisciplinar da leitura, nas disciplinas de Português e Matemática, em contexto de sala de aula.

Ao Daniel, Ricardo, Cláudia e Alexandre, que facilitaram a realização desta jornada, contribuindo, assim, para a concretização deste sonho.

À Rosa e à Teresa, pelo ombro amigo, e constante atitude de partilha, apoio e entusiasmo.

À minha família, por representar uma parte importante da minha forma de ser e estar.  
A todos os colegas e amigos, que me apoiaram nesta caminhada.



## RESUMO

Na sociedade atual, a qualidade educativa e a formação para a cidadania constituem fatores de sucesso pessoal e profissional. O domínio da Língua Materna, nomeadamente o aperfeiçoamento de competências de leitura e escrita, desde os primeiros anos de escolaridade, é reconhecido como base da aquisição de conhecimentos curriculares e fator de inserção social. Nesta perspetiva, a escola confronta-se com o desafio da oferta de um ensino e aprendizagem com mais qualidade, tendo por base estratégias e atividades motivadoras, que promovam a literacia e aprendizagens significativas. Assim, o objetivo do estudo é averiguar até que ponto os alunos do 1.º CEB desenvolvem melhores competências transversais de Língua, relacionadas com a compreensão leitora, nas disciplinas de Português e Matemática, quando sujeitos ao Projeto Aprender a Crescer. Trata-se de um estudo de caso avaliativo, de natureza qualitativa, com fontes e instrumentos de recolha de dados qualitativos e quantitativos, centrado na planificação, concretização e avaliação de um Projeto, no 1º CEB, no contexto de um Agrupamento de escolas, do distrito do Porto. A recolha de dados, e posterior análise e triangulação de resultados, incluiu Portefólios dos discentes, Relatórios intermédio e final do Projeto, classificações finais dos alunos, entrevistas aos professores coadjuvantes da equipa do Projeto Aprender a Crescer, à Diretora e à Subdiretora do Agrupamento e, ainda, inquéritos por questionário aos alunos e aos docentes coadjuvados, os professores titulares de turma dos alunos participantes no Projeto. Os resultados evidenciam as potencialidades do Projeto, quer relativamente à melhoria de estratégias e competências de leitura dos alunos, quer quanto ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes (monodocência coadjuvada), entre discentes (trabalho de grupo) e entre docentes e discentes (prática pedagógica em sala de aula). Na globalidade, o Projeto foi avaliado como muito positivo, pela maioria dos docentes. Desta forma, o estudo permitiu comprovar a eficácia do Projeto Aprender a Crescer, no que concerne à implementação de estratégias transversais de aperfeiçoamento da compreensão leitora e à melhoria dos resultados, nas disciplinas de Português e Matemática.

**Palavras-chave:** Projeto Aprender a Crescer; monodocência coadjuvada, estratégias transversais; compreensão leitora, 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).



## ABSTRACT

Nowadays, the educational quality and the training for the citizenship are factors of personal and professional success. The domain of the native language and the improving of Reading and writing skills from the early years of education are recognized as the base of acquisition of curricular knowledge and factor for social integration. In this perspective schools are confronted with the challenge to offer a process of learning education with more quality, offering new motivating activity strategies that promote the literacy and other significant learning. The aim of this study is to point out if the students of Primary School develop better transversal competencies of language (reading and understanding) in the subjects of Portuguese and Mathematics, while participating in the Project Learn to Grow. This is an evaluation case study of qualitative nature that collects qualitative and quantitative data centered in the planning, implementation and evaluation of a Project in a Primary School, in a settlement of schools of Oporto. The gathering of data and posterior analysis and triangulation of results, included the portfolios of students, the intermediate and final reports of the project, the final classifications of the students, interviews to the helping teachers of the team Project Learn to Grow, to the head master and the vice head master of the settlement of schools, inquiries to the students and the master teachers of each class participating in the project. The results show the project potentialities regarding the improvement of strategies and student reading skills and how much the development of the collaborative work between teachers (helped mono teaching), students (group work) and the cooperation between teachers and students (pedagogical practice in classroom). Overall the Project was evaluated as very positive by the large majority of teachers. In such a way, the study allowed to prove the effectiveness of the Project Learn to Grow, with the implementation of transversal strategies upgrading the reading + understanding also improving the results in the Portuguese and Mathematics subjects.

**Keywords:** Project Learn to Grow; helped monoteaching; transversal strategies; reading and understanding; Primary School.



## ABREVIATURAS E SIGLAS

APSA	Atividade Prática de Sala de Aula
BD	Banda Desenhada
C	Conseguiu
CB	Conseguiu Bem
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
Cf	Confrontar
CM	Conseguiu Muito
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
CP	Conselho Pedagógico
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DEB	Departamento do Ensino Básico
DT	Dicionário Terminológico
E	Escrita
EB	Escola Básica
G	Gramática
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
GM	Geometria e Medidas
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
IEL	Introdução à Educação Literária
INE	Instituto Nacional de Estatística
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE	Leitura e Escrita
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NC	Não Conseguiu
NO	Números e Operações
O	Oralidade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OTD	Organização e Tratamento de Dados
p.	Página
PAA	Plano Anual de Atividades

PAC	Projeto Aprender a Crescer
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEI	Plano Educativo Individual
PISA	Programme for International Student Assessment
PM	Plano de Melhoria
PNEP	Programa Nacional do Ensino de Português
PNL	Plano Nacional de Leitura
pp.	Páginas
PPEB	Programa de Português do Ensino Básico
Prof.	Professor
PTT	Professor Titular de Turma
RCEB	Reforma Curricular do Ensino Básico
RD	Revela Dificuldades
Ref.	Referência
RI	Regulamento Interno
RIP	Relatório Intermédio do Projeto
RFP	Relatório Final do Projeto
SGA	Subgrupo de Alunos só com Projeto
SGB	Subgrupo de Alunos com um ano sem Projeto e depois com
SPIEM	Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
WebQDA	Software de Análise de Dados Qualitativos



## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	11
ABREVIATURAS E SIGLAS .....	15
INTRODUÇÃO.....	25
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA E MODELOS DE DOCÊNCIA.....	33
1.1. A ESCOLA DO SÉCULO XXI .....	36
1.1.1. Ser professor na escola do século XXI .....	42
1.2. MODELOS DE DOCÊNCIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	46
1.2.1. Génese dos modelos de docência no 1º Ciclo.....	46
1.2.2. Conceito de Monodocência .....	49
1.2.3. A Monodocência Coadjuvada.....	51
1.2.4. Colaboração Docente: das práticas em aula à comunidade .....	53
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR NO 1º CEB .....	57
2.1. CONCEITO DE CURRÍCULO .....	60
2.2. GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO NO 1º CEB .....	62
2.3. ENQUADRAMENTO CURRICULAR DO 1º CICLO .....	64
2.4. OS PROGRAMAS E METAS DE PORTUGUÊS DO 1º CEB .....	68
2.4.1. Programa Nacional do Ensino de Português (PNEP) .....	68
2.4.2. Plano Nacional de Leitura (PNL) .....	69
2.4.3. Dicionário Terminológico (DT) .....	71
2.4.4. Programas de Português do Ensino Básico .....	72
2.4.5. Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa .....	75
2.4.6. Metas Curriculares de Português .....	75
2.4.6.1. O Programa de Português atual .....	77
2.5. LITERACIA E CONTEÚDOS CURRICULARES.....	78
2.5.1. Conceito de Literacia.....	79

2.5.2. Estudos centrados na Literacia.....	82
2.6. LÍNGUA MATERNA: INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	85
2.6.1. Transversalidade da Língua Materna.....	85
2.6.2. Comunicação e Linguagem Matemática .....	89
2.6.3. O Programa e as Metas Curriculares de Matemática.....	90
2.6.4. Contributo da Língua Materna para o sucesso dos alunos a Matemática .....	94
CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA .....	97
3.1. CONCEITO DE LEITURA .....	99
3.2. LEITURA E ATO DE LER.....	102
3.2.1. Leitura e processos cognitivos.....	105
3.2.2. Leitura e compreensão leitora.....	108
3.2.3. Fatores que influenciam a compreensão leitora.....	110
PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA .....	115
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DO ESTUDO.....	117
4.1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA.....	120
4.1.1. Problemática.....	120
4.1.2. Pergunta de Partida .....	122
4.1.3. Objetivos do estudo .....	122
4.2. OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA .....	123
4.2.1. Paradigmas de investigação em Educação .....	123
4.2.2. Abordagem qualitativa da implementação de um Projeto .....	128
4.2.3. Estratégia de investigação: estudo de caso avaliativo .....	129
4.3. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	132
4.3.1. Observação participante .....	133
4.3.2. Análise documental.....	134
4.3.3. Portefólios dos alunos.....	135
4.3.4. Relatórios do Projeto Aprender a Crescer.....	136
4.3.5. Inquérito por entrevista .....	137
4.3.6. Análise de conteúdo .....	138

4.3.7. Inquérito por questionário .....	140
4.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	143
4.4.1.Contexto histórico e geográfico .....	143
4.4.2. Contexto institucional .....	144
4.5. O PROJETO APRENDER A CRESCER NO CONTEXTO DO AGRUPAMENTO .....	145
4.5.1. Identidade e finalidades do Projeto.....	145
4.5.2. Operacionalização e coordenação do Projeto.....	147
4.5.3. Reformulação do Projeto Aprender a Crescer.....	151
4.6. SUJEITOS DA PESQUISA .....	152
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS À CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO.....	155
INTRODUÇÃO.....	157
5.1. APRESENTAÇÃO DO PORTEFÓLIO PASSAPORTE DE VIAGENS .....	158
5.1.1. Análise da implementação do Portefólio Passaporte de Viagens .....	158
5.2. ANÁLISE GLOBAL DAS ATIVIDADES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA.....	161
5.3. ANÁLISE GLOBAL DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE PORTUGUÊS .....	169
5.3.1. Critérios de correção dos textos dos alunos .....	169
5.4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES ESCRITAS DE PORTUGUÊS .....	171
5.4.1. Análise global de textos de alunos do 2º ano .....	171
5.4.2. Análise global de textos de alunos do 4º ano .....	175
5.4.3. Análise de textos narrativos de alunos do 2º e 4º anos .....	181
5.4.4. Classificação de textos narrativos de alunos do 2º ano .....	182
5.4.5. Classificação de textos narrativos de alunos do 4º ano .....	188
5.5. ANÁLISE GLOBAL DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE MATEMÁTICA .....	193
5.5.1. Critérios de correção dos problemas matemáticos .....	194
5.6. ANÁLISE DAS ATIVIDADES ESCRITAS DE MATEMÁTICA.....	196
5.6.1. Textos do Portefólio representativos de tarefas matemáticas do 2º ano.....	202
5.6.2. Análise das atividades escritas de Matemática do 4º ano.....	204
5.6.3. Textos do Portefólio representativos de tarefas matemáticas do 4º ano.....	205

5.6.4. Análise e classificação geral dos problemas de Matemática.....	206
5.7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DO PROJETO .....	208
5.7.1. Relatórios intermédio e final do Projeto Aprender a Crescer .....	209
5.8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS.....	219
5.8.1. Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	222
5.8.2. Avaliação do Contexto (ponto de partida) .....	222
5.8.3. Avaliação da operacionalização do Projeto.....	225
5.8.4. Avaliação dos resultados do Projeto (ponto de chegada).....	231
CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES E ALUNOS.....	249
6.1. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	252
6.1.1. Caracterização dos professores.....	252
6.2. PERCEÇÕES DOCENTES SOBRE O PROJETO APRENDER A CRESCER .....	253
6.2.1. O desenvolvimento de competências dos alunos no âmbito do Projeto .....	253
6.2.2. Concretização do Projeto em monodocência coadjuvada .....	255
6.2.3. Aplicação de estratégias de compreensão da leitura .....	256
6.2.4. Contribuição do Projeto para o trabalho colaborativo .....	258
6.2.5. Perceções dos docentes sobre as vantagens do Projeto .....	260
6.3. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS .....	269
6.3.1. Caracterização dos alunos inquiridos .....	269
6.4. PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PROJETO APRENDER A CRESCER.....	271
6.4.1. Perceções sobre o contributo das aulas do Projeto .....	271
6.4.2. A concretização do Projeto em aulas com dois professores .....	274
6.4.3. Perceções sobre a melhoria da compreensão textual.....	277
6.4.4. Preferências nas aulas direccionadas para o Projeto .....	281
6.5. AVALIAÇÕES FINAIS DOS ALUNOS .....	285
CONCLUSÕES .....	291
BIBLIOGRAFIA .....	301
APÊNDICES .....	338

Apêndice I – Plano de Ação do Projeto Aprender a Crescer .....	i
Apêndice II – Passaporte de Viagens: Português e Matemática de mãos dadas .....	xi
Apêndice III – Relatório Intermédio do Projeto .....	xxii
Apêndice IV – Relatório Final do Projeto.....	xxx
Apêndice V - Guiões dos Inquéritos por Entrevista .....	xl
Apêndice VI – Transcrição das Entrevista.....	xlili
Apêndice VII – Inquéritos por Questionário .....	lxv

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados Esperados no 1º CEB .....	74
Quadro 2 - Finalidades do Projeto Aprender a Crescer .....	146
Quadro 3 - Cronograma da atividade do Projeto em 2014/15.....	147
Quadro 4 - Cronograma da atividade do Projeto em 2015/16.....	151

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Práxis pedagógica.....	43
Figura 2 – Modelo de leitura.....	104
Figura 3 - Vias de acesso ao reconhecimento da palavra .....	106
Figura 4 - Processos cognitivos que interagem na leitura .....	107
Figura 5 - Articulação entre a Coordenação do Projeto e os vários intervenientes .....	148
Figura 6- Processo de supervisão colaborativa entre pares .....	149
Figura 7 - Processo de interação na sala de aula.....	150
Figura 8 - Portefólio do Aluno 8, .....	173
Figura 9 - Portefólio do Aluno 25, .....	173
Figura 10 - Portefólio do Aluno 20, .....	173
Figura 11 - Portefólio do Aluno 12, .....	173
Figura 12 - Portefólio do Aluno 44, 4º Ano, 2015.....	177
Figura 13 - Portefólio do Aluno 58, 4º ano, 2015 .....	177
Figura 14 - Portefólio do Aluno 45, 4º ano, 2016 .....	178
Figura 15 - Portefólio do Aluno 38, 4º ano, 2016 .....	179
Figura 16 - Portefólio do Aluno 37, 4º ano, 2016 .....	180
Figura 17 - Portefólio do Aluno 21 – Planificação, 2º ano, 2016 .....	185
Figura 18 - Portefólio do Aluno 22 – Texto, 2º ano, 2016 .....	185
Figura 19 - Portefólio do Aluno 6 – Texto, 2º ano, 2016 .....	186
Figura 20 - Portefólio do Aluno 17 – Texto, 2º ano, 2016 .....	186
Figura 21 - Portefólio do Aluno 49 – Reconto, 4º ano, 2016 .....	190
Figura 22 - Portefólio do Aluno 32 – Reconto, 4º ano, 2016 .....	191
Figura 23 - Portefólio do Aluno 54 – Reconto, 4º ano, 2016 .....	191
Figura 24 - Portefólio do Aluno 30, 2º ano, 2016 .....	197
Figura 25 - Portefólio do Aluno 19, 2º ano, 2016 .....	198
Figura 26 - Portefólio do Aluno 5, 2º ano, 2016 .....	198

Figura 27 - Banda Desenhada do Portefólio, 2º ano, 2016 .....	200
Figura 28 - Banda Desenhada do Portefólio, 2º ano, 2016 .....	201
Figura 29 - Portefólio do Aluno 4, .....	202
Figura 30 - Portefólio do Aluno 23, .....	202
Figura 31 - Portefólio do Aluno 14, .....	203
Figura 32 - Portefólio do Aluno 36, 4º ano, 2016 .....	205
Figura 33 - Portefólio do Aluno 53, 4º ano, 2016 .....	205
Figura 34 - Portefólio do Aluno 42, 4º ano, 2016 .....	206

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades de Português e Matemática no Portefólio do 1º ano .....	161
Tabela 2 - Atividades de Português e Matemática no Portefólio do 2º ano .....	163
Tabela 3 - Atividades de Português e Matemática no Portefólio do 3º ano .....	165
Tabela 4 - Atividades de Português e Matemática no Portefólio do 4º ano .....	167
Tabela 5 - Síntese do total de tarefas por ano de escolaridade e domínios .....	168
Tabela 6 - Classificação de um texto narrativo dos alunos de 2º ano .....	183
Tabela 7 - Classificação geral das narrativas do 2º ano .....	184
Tabela 8 - Classificação de textos narrativos exemplificativos de alunos do 2º ano .....	187
Tabela 9 - Classificação de um texto narrativo dos alunos de 4º ano .....	188
Tabela 10 - Classificação geral dos recontos do 4º ano .....	189
Tabela 11 - Classificação de textos narrativos exemplificativos de alunos do 4º ano.....	192
Tabela 12 - Descritores de níveis de desempenho na resolução de problemas .....	195
Tabela 13 - Classificação geral dos problemas matemáticos dos alunos do 2º e 4º ano .....	207
Tabela 14 - Características dos professores entrevistados.....	222
Tabela 15 - Percepções dos professores sobre a motivação.....	223
Tabela 16 - Percepções dos professores sobre organização e gestão pedagógica.....	225
Tabela 17 - Percepções dos professores sobre o sucesso escolar e educativo .....	232
Tabela 18 - Percepções dos professores sobre a autorregulação e melhoria.....	241
Tabela 19 - Sexo do professor.....	252
Tabela 20 - Número de turmas por escola.....	253
Tabela 21 - Contribuição do Projeto Aprender a Crescer.....	254
Tabela 22 - Concretização do Projeto em monodocência coadjuvada.....	255
Tabela 23 - Aplicação de estratégias de compreensão da leitura .....	257
Tabela 24 - O Projeto Aprender a Crescer e o trabalho colaborativo .....	258
Tabela 25 - Percepções dos PTT sobre o que foi mais proveitoso no PAC .....	260

Tabela 26 - Alunos por escolas do Agrupamento e anos .....	270
Tabela 27 - Perceção do SGA sobre a contribuição das aulas no âmbito do PAC .....	271
Tabela 28 - Perceção do SGB sobre a contribuição das aulas no âmbito do PAC .....	272
Tabela 29 - Significância dos resultados relativos à perceção dos alunos sobre a contribuição das aulas no âmbito do PAC .....	273
Tabela 30 - Perceção do SGA sobre as aulas com dois professores no PAC .....	274
Tabela 31 - Perceção do SGB sobre as aulas com dois professores no PAC .....	275
Tabela 32 - Significância dos resultados relativos à perceção dos alunos sobre a possibilidade das aulas com dois professores no Projeto.....	276
Tabela 33 - Perceção do SGA sobre a melhor estratégia de compreensão da leitura.....	278
Tabela 34 - Perceção do SGB sobre a melhor estratégia de compreensão da leitura.....	278
Tabela 35 - Significância dos resultados sobre a melhor estratégia de compreensão da leitura no PAC.....	279
Tabela 36 - Preferência nas aulas do PAC – ler histórias.....	281
Tabela 37 - Preferência nas aulas do PAC – Fazer os concursos de leitura .....	282
Tabela 38 - Preferências nas aulas do PAC – aprender coisas e palavras novas .....	282
Tabela 39 - Preferências nas aulas do PAC - melhorar a escrita .....	283
Tabela 40 - Preferências na aprendizagem nas aulas do PAC.....	283
Tabela 41 - Preferências nas aulas do PAC - trabalhar em grupo.....	284

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos alunos por escola do Agrupamento.....	270
Gráfico 2 - Evolução da taxa de sucesso na disciplina de Português .....	285
Gráfico 3 - Evolução da taxa de sucesso na disciplina de Português .....	285
Gráfico 4 - Evolução da taxa de sucesso na disciplina de Matemática.....	287
Gráfico 5 - Resultados escolares no triénio 2013/2016 .....	288



## INTRODUÇÃO

*Não pode continuar a haver nas escolas mais percursos-não, pela simples razão de que em educação não há percursos não (só como deseducação). A criação de percursos educativos de qualidade para cada um e para todos constitui o grande desafio da escola portuguesa neste início do século XXI. Um desafio que é mandato social.*

Azevedo (2016, p. 19)

Na sociedade atual, a equidade e a qualidade na educação constituem fatores de sucesso pessoal, escolar e profissional, possibilitando aos cidadãos oportunidades iguais, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A qualidade das aprendizagens e o sucesso escolar de todos, numa escola capaz de responder aos desafios tecnológico e multicultural, reflete-se na sociedade e influencia-a profundamente (Azevedo, 2016), sendo imprescindível para o desenvolvimento e a harmonia social. Tal implica a disseminação do conhecimento e da formação científica, que imprima, acompanhe e oriente o indivíduo, ao longo da sua vida (Morgado, 2005). Por isso, nas últimas décadas, têm-se congregado esforços, na investigação educacional, tendo por finalidade o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, essenciais à formação e ao futuro profissional dos estudantes. A formação para a cidadania implica o reforço de percursos de sucesso escolar e educativo, a fim de, como é afirmado em epígrafe, banir, de vez, a “deseducação” (Azevedo, 2016, p.19), que ainda teima em persistir. Um desses percursos passa pelo domínio da Língua Materna, enquanto instrumento de comunicação e cidadania, essencial à interação social. A aquisição e o aperfeiçoamento de competências de leitura e escrita, desde os primeiros anos de escolaridade, são fulcrais, porquanto as mesmas abrem possibilidades de conhecimento e de sucesso (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Neste sentido, é indiscutível a importância do ensino e aprendizagem da leitura. Ensinar os alunos a ler, por e com prazer, alcançando uma leitura reflexiva e crítica, é uma das grandes finalidades da escola, pois a literacia da leitura é fundamental para a inserção social (Malloy & Gambrell, 2010; Santos, 2000), englobando “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente et al., 1996, p.13). Na sociedade global, a centralidade da literacia de leitura tem acompanhado o ritmo acelerado do progresso económico e tecnológico das sociedades, assim como a evolução da Educação formal. Nas últimas décadas, a escola deixou de ser entendida como a única detentora do conhecimento e treino de capacidades dos estudantes, tal como o professor deixou de ser um mero transmissor de conteúdos curriculares. Numa sociedade global, a

informação chega-nos incessantemente, disponibilizada através de meios de comunicação cada vez mais céleres (Magalhães & Alçada, 1993; Souza, 2008; Teodoro, 2003).

Neste entendimento, a nova amplitude do conceito de leitura, ao transpor o significado redutor de uma leitura mecânica, para a construção dos sentidos do texto, tem influenciado a consciência de que saber ler, e sobretudo saber compreender o que se lê, é essencial para a formação da criança e do jovem. Não obstante serem inegáveis as diferenças entre a linguagem oral e escrita, ambas apresentam aspetos comuns, na fonologia, na sintaxe e na semântica, pelo que o ato de ler pressupõe, por parte do leitor, um conjunto abrangente de capacidades, relativas às características próprias da leitura e a fatores que intervêm também na linguagem oral, como o contexto e o saber prévio, linguístico e cultural, do leitor.

Como afirmam Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p.29), “é fazendo uso correto da língua, enquanto elemento unificador de um povo, que as pessoas conseguem comunicar devidamente entre si, em situações de ação e interação social. A língua padrão é (...) pois, um instrumento essencial de cidadania.” Tal significa que, desde o início da escolaridade, importa desenvolver a aquisição da literacia nos nossos alunos, aperfeiçoando as suas competências de leitura, uma vez que esta “é a chave para a educação e a educação é a chave para o sucesso, tanto dos indivíduos como da democracia” (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006, p.13). Nesta perspetiva, à escola compete proporcionar o espaço e o tempo de aplicação de estratégias de ensino e aprendizagem da leitura. A finalidade reside em levar os alunos a transformar a informação disponível em conhecimento, através da compreensão leitora e da expressão escrita, tendo em conta os seus conhecimentos prévios e as suas capacidades literárias, previamente adquiridos em família e em sociedade (Giasson, 2004; Jolibert, 2003; Sim-Sim et al., 1997).

### **A escolha do tema**

A apropriação de competências comunicativas, pelos alunos do 1º ciclo, nomeadamente ao nível da compreensão da leitura, em Língua Materna, é reconhecida como base da aquisição dos demais conhecimentos curriculares e fator de inserção social, pelo que tem sido motivo de preocupação e estudo, para pais, professores e investigadores (Martins & Sá, 2008; Ponte & Serrazina, 2000; Sabino, 2008; Sim-Sim, 2007). Trata-se de uma aprendizagem complexa, de alto nível cognitivo, a exigir treino formal sistemático, visto que aprender a ler, e aperfeiçoar a competência de leitura, não é um processo natural e espontâneo, à semelhança da aquisição da Língua falada (Azevedo, 2007; Morais, 1997; Sequeira & Sim-Sim, 1989; Smith, 1980).

O reforço da aprendizagem da Língua Materna encontra-se referenciado na Lei de Bases do Sistema Educativo (CNE, 2016), como uma questão prioritária, a nível de políticas educativas e propostas curriculares, ao longo da escolaridade obrigatória. O desenvolvimento das capacidades do aluno, no domínio da compreensão e produção de enunciados orais e escritos, não só na disciplina de Português, mas, transdisciplinarmente, em todas as áreas curriculares, é destacado, devido à transversalidade da Língua.

Neste enquadramento, a escolha do tema surge da necessidade de melhorar os resultados escolares, nas disciplinas estruturantes de Português e Matemática, tendo por base o aperfeiçoamento transversal das capacidades de comunicação, em especial de leitura. Trata-se, ainda, de implementar medidas de promoção do sucesso escolar, no 1º ciclo, em trabalho colaborativo docente, de acordo com as linhas orientadoras do Projeto Educativo e do Plano de Melhoria de um Agrupamento de escolas, da área metropolitana do Porto. Acresce ser este o contexto profissional da investigadora, pelas funções exercidas desde há anos, como Coordenadora de um núcleo pedagógico, Professora Titular de Turma (PTT) e formadora em Didática do ensino de Português do 1.º ciclo. Além disso, acresce o interesse de investigar, de forma científica, esta intervenção pedagógica, em contexto.

Sob a coordenação da investigadora, foi então planificado, implementado e desenvolvido o Projeto Aprender a Crescer (PAC), em monodocência coadjuvada, no decorrer de dois anos letivos consecutivos, 2014 a 2016, no 1º ciclo do Ensino Básico (CEB), num Agrupamento de escolas, em Gondomar. O Projeto foi concretizado em todos os anos e turmas do 1º CEB, com uma equipa de professores coadjuvantes. Neste sentido, surgiu como estratégia e plano de intervenção de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento transversal da leitura, por forma a aperfeiçoar a competência de compreensão leitora, quer na disciplina de Português, quer na disciplina de Matemática.

Este estudo situa-se, também, na continuação de pesquisas anteriores, que analisaram a transversalidade da Língua Materna e a sua influência na aprendizagem da Matemática, em diversos graus de ensino (Gomes, 2013; Lacanallo et al., 2011; Marques, 2008; Silva, 2013). Em acréscimo, há a referir estudos que equacionam a expansão linguística e vocabular do Português, por via da linguagem matemática. A título de exemplo, Moreira (1999, p. 43) investigou as repercussões de “falar matematicamente”, como forma de desenvolver não só a aprendizagem a Matemática, mas, cumulativamente, de aprofundar o conhecimento da Língua Materna, por via do enriquecimento lexical, da prática de algumas estruturas gramaticais e do alargamento da Língua a campos semânticos específicos, conferindo-lhe outro contexto e precisão. Cada vez mais, a Linguística e a Filologia se debruçam sobre a importância da Língua, considerando que o domínio da leitura influencia, positivamente, o ensino da Matemática (Santos & Mendes, 2015).

## Metodologia do estudo

Nesta pesquisa interessou realizar uma investigação aplicada, de maneira a apreender e analisar o alcance da intervenção pedagógica de um Projeto, concretizado com alunos do 1º CEB, no contexto específico de um Agrupamento de escolas.

É neste cenário que, orientando o processo e o *design* investigativo, emerge a seguinte **Pergunta de Partida**, como fio condutor da pesquisa a realizar (Punch, 2011):

- Até que ponto os alunos do 1.º CEB desenvolvem melhores competências transversais de Língua, relacionadas com a compreensão leitora, nas disciplinas de Português e Matemática, quando sujeitos ao Projeto Aprender a Crescer?

O problema identificado relaciona-se diretamente com a prática pedagógica contextualizada e o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, no 1.º ciclo.

Em consonância com a pergunta de partida, definiu-se o **objetivo geral** deste estudo, tendo por base aspetos temáticos e processuais, a alcançar na pesquisa:

- Averiguar de que forma o Projeto Aprender a Crescer, em monodocência coadjuvada, favorece o desenvolvimento de competências transversais de Língua, relacionadas com a compreensão leitora, nos alunos do 1º CEB, nas disciplinas de Português e Matemática.

Em convergência, tanto a pergunta de partida, como o objetivo geral, espelham a preocupação, que presidiu a este estudo, em descobrir quais os contributos que um Projeto, fundado na transversalidade da Língua Materna, pode trazer para a aquisição e o desenvolvimento de capacidades comunicativas essenciais, nomeadamente de compreensão leitora, a fim de melhorar a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos do 1º ciclo, às disciplinas estruturantes de Português e Matemática.

A nível do *design* metodológico, e tendo em conta a interligação entre teoria e prática, a pesquisa configura um **estudo de caso avaliativo**, de natureza qualitativa, alicerçado em fontes e instrumentos de recolha de dados, qualitativos e quantitativos, sujeitos a análise categorial e estatística (Coutinho, 2013; Stake, 2012; Tuckman, 2005). Deste modo, aplicaram-se procedimentos distintos, que envolveram sistematização, interpretação e discussão dos dados recolhidos. A opção qualitativa deste estudo provém da natureza da intervenção educativa, alicerçada num Projeto desenvolvido em sala de aula, no decurso de dois anos, do tipo de materiais selecionados e analisados, e da imersão da coordenadora do Projeto, no contexto do Agrupamento de escolas em análise.

Consequentemente, a estratégia metodológica conjugará tanto a análise descritiva e de conteúdo, com categorias, utilizando nesta última a aplicação webQDA, como também a

análise estatística por SPSS, tendo em consideração uma posterior triangulação, para que a informação, recolhida e analisada, seja rigorosa e fiável (Coe, 2012).

### **A Organização do Estudo**

O estudo encontra-se dividido em duas partes, a primeira referente à fundamentação teórica e a segunda à fundamentação empírica, cada uma com três capítulos.

No **Capítulo 1**, “A Escola e Modelos de Docência”, dá-se início ao estado da arte que fundamenta este estudo, perspetivando a dinâmica evolutiva da escola e dos modelos de docência, no 1º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Neste sentido, atenta-se na escola do século XXI e nos desafios que se colocam, logo à entrada da escolaridade obrigatória, com destaque para o 1º CEB. É analisada, então, a origem e o percurso do ensino primário, atual 1º CEB, até aos nossos dias, no enquadramento das políticas educativas e dos documentos legislativos, que acionaram mudanças significativas, curriculares e pedagógicas. Assim, do professor único, passou-se ao docente coadjuvado por pares, em trabalho colaborativo, visando o reforço e a melhoria do processo do ensino e aprendizagem, bem como o sucesso educativo dos discentes.

Por sua vez, no **Capítulo 2**, “Currículo e Gestão Curricular no 1º CEB”, esclarecemos o conceito de currículo e a necessidade de uma gestão flexível do mesmo. Entendendo o currículo como um conceito interativo, (re)construído nas práticas, pelos professores, foram analisados alguns documentos orientadores da ação docente, como os Programas e Metas de Português do 1.º CEB (Reis et al., 2009), o Plano Nacional da Leitura (Alçada, 2006) e o Dicionário Terminológico (ME, 2008).

O **Capítulo 3**, “O Desenvolvimento da Competência de Leitura”, debruça-se sobre o aperfeiçoamento da compreensão leitora, um caminho a iniciar desde muito cedo, na família, e a continuar e aprofundar em ambiente escolar. A escola e os professores têm a responsabilidade de orientar a aprendizagem da leitura, privilegiando o conhecimento prévio dos alunos e reforçando estratégias e atividades de compreensão textual, adequadas ao nível etário e de desenvolvimento dos discentes. Neste capítulo, o reconhecimento de que ler não é apenas descodificar, mas, principalmente, reconstruir o significado da palavra escrita, através da interação com o texto, é apresentado, como essencial e estruturante, para a concretização e avaliação de atividades e projetos, em trabalho colaborativo docente.

No seguimento do enquadramento teórico, inicia-se a Parte II, com o **Capítulo 4**, “Metodologia do Estudo”, no qual se incluem e justificam a problemática, a pergunta de partida, as hipóteses, os objetivos, geral e específicos, as opções e a estratégia metodológica, as fontes e os instrumentos de recolha de dados, a população e os sujeitos

participantes. Tendo em conta o contexto institucional de uma comunidade educativa aprendente, é efetuada, ainda, a caracterização do Projeto Aprender a Crescer, base de uma intervenção pedagógica que decorreu durante dois anos letivos, e que interligou o ensino e a aprendizagem da leitura, nas disciplinas de Português e Matemática do 1º CEB.

No que concerne ao **Capítulo 5**, “Apresentação e Análise dos Resultados Relativos à Concretização do Projeto”, numa abordagem predominantemente qualitativa, analisam-se os Portefólios Passaportes de Viagens, realizados pelos alunos, nos quais se evidenciam as atividades realizadas a Português e Matemática, as produções escritas de Português e os enunciados e produções escritas de Matemática, do 2º e 4º anos de escolaridade. Além disso, procedeu-se à análise dos relatórios, intermédio e final, do Projeto Aprender a Crescer, bem como das entrevistas efetuadas a elementos da Direção e a docentes do Agrupamento, envolvidos no Projeto. A análise qualitativa, realizada com a aplicação webQDA, possibilitou a definição de categorias emergentes e respetivas subcategorias.

Por último, no **Capítulo 6**, “Apresentação e Análise dos Resultados do Inquérito por Questionário a Professores e Alunos”, foi realizada uma análise predominantemente quantitativa, referente aos dados estatísticos, por SPSS. Nos inquéritos, as respostas às questões abertas foram sujeitas a análise categorial, de novo com a aplicação webQDA. As questões focaram o ensino e a aprendizagem dos alunos, a concretização do Projeto Aprender a Crescer (PAC), em monodocência coadjuvada, e o uso de estratégias transdisciplinares, a Português e a Matemática, para o desenvolvimento da compreensão da leitura, visando mais qualidade do ensino e aprendizagem. Por fim, foi realizada a análise das classificações internas dos alunos, para, em triangulação com as perceções dos elementos da equipa do Projeto, e dos professores e alunos participantes no mesmo, verificar se, efetivamente, o PAC concorreu para uma melhor compreensão leitora e mais sucesso escolar dos alunos envolvidos.

A visão da investigadora, enquanto coordenadora do Projeto, foi também tida em consideração, e integrada na análise global, a partir dos relatórios do PAC, uma vez que, num estudo de caso, essa perceção é importante, concorrendo para a riqueza de uma análise multifacetada da ação educativa contextualizada.

Retomamos, então, uma viagem de descoberta, já assinalada no Relatório de Projeto de Investigação, na assunção de que a aprendizagem da leitura, interligada com a escrita, constitui o maior desafio que as crianças enfrentam, nos anos iniciais da escolaridade. Assim sendo, verbalizamos o agrado e a vontade de contribuir para a reflexão e a pesquisa sobre a melhoria da qualidade da Educação, no 1º CEB, no entendimento de que o trabalho de Projeto, em comunidade educativa, pode contribuir para uma educação com mais qualidade e sucesso, como é afirmado em epígrafe (Azevedo, 2016).

## **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**





## **CAPÍTULO 1 – A ESCOLA E MODELOS DE DOCÊNCIA**



## INTRODUÇÃO

*É certo que se deseja que a escola continue, pois ainda não fomos capazes de a substituir por outra melhor e que a lógica da sua fundação reforça-se à medida que os problemas sociais colocam novos desafios e reeditam as incertezas. Neste sentido, há um permanente questionamento do papel da escola e uma discussão sobre a sua funcionalidade, em termos de resultados de aprendizagem.*

Pacheco e Pereira (2007, pp. 373-374)

A preocupação com os desafios da Educação e da Escola, neste mundo globalizado do século XXI, no qual a heterogeneidade sociocultural dos alunos é uma realidade e um desafio, é a base da reflexão que se realiza neste capítulo. A amálgama resultante das várias culturas e movimentos sociais, que caracterizam este início de século, provocou, forçosamente, uma transformação na Educação atual e, por consequência, na profissão docente, em Portugal. Assim sendo, inicia-se o enquadramento teórico, que sustenta este estudo, dando realce à dinâmica evolutiva da Escola e à perspetiva histórica dos modelos de docência, no 1.º CEB.

Tendo em conta que a Educação formal se inicia na Escola básica, no primeiro ciclo, no seguimento do pré-escolar, convocam-se as finalidades e os desafios deste nível de ensino, na explicitação da génese e do enquadramento da monodocência coadjuvada, no 1.º CEB. O trabalho colaborativo surge, assim, como um dos eixos prioritários, neste ciclo de ensino, procurando reforçar o apoio ao professor titular de turma (PTT), visando a melhoria do sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos. Na perspetiva de que o processo educativo contribua tanto para o sucesso escolar, como para o processo formativo de cada discente, interessa que este aprenda, de forma progressiva e autónoma, a ser, a fazer, a conhecer, e ainda a saber viver em sociedade, com os outros. Estas são algumas das finalidades educativas, para o século XXI (Canário, 2005).

Numa sociedade global, caracterizada por permanente transformação e incerteza, como afirmado em epígrafe (Pacheco & Pereira, 2007), torna-se fundamental reforçar as oportunidades de atualização docente, aprofundando os conhecimentos adquiridos na formação inicial, através da prática pedagógica, intencional e assumidamente exercida em contexto, ou seja, em estágios curriculares (Formosinho, 2001), por forma a articular a formação teórica do profissional em educação, com o exercício do trabalho na prática (Canário, 2001). O acúmulo de conhecimento, no princípio da vida profissional docente, como uma espécie de reserva vitalícia, acaba por revelar-se insuficiente, numa sociedade moderna e em constante mutação. Neste sentido, é fulcral que os docentes nunca descurem a formação contínua, uma vez que, através desta, poderão manter-se atualizados e em

constante reciclagem, de métodos e práticas pedagógicas.

### 1.1. A ESCOLA DO SÉCULO XXI

Presentemente, em Portugal, nos meios de comunicação social ou em eventos científicos, muitas vozes testemunham a insatisfação de professores, alunos, pais e encarregados de educação, em relação à Escola, aos normativos, aos programas curriculares e aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, que ainda são praticados por um número significativo de professores (Canário, 2005; Teodoro, 2006). Muitos alunos vão à Escola não por se sentirem motivados, mas por obrigação; alguns professores lecionam, não por se sentirem apaixonados pela profissão, mas por necessitarem de manter o seu emprego; as famílias colocam os filhos na Escola, pois, além da obrigatoriedade da escolaridade, é uma forma de manterem os filhos ocupados e seguros, enquanto os pais estão ausentes de casa, no trabalho.

Assim sendo, no âmbito das Ciências da Educação, tem vindo a ser relançado o debate, em torno do sentido da Escola atual, englobando diversos temas, entre os quais as políticas educativas e o currículo, a função da Educação, a relação Escola-família, as aprendizagens na Educação formal, e ainda a Escola como organização e centro de comunidades educativas aprendentes.

Um dos temas atuais engloba as **políticas educativas**, e, em especial, o **currículo** e a sua adequação, a uma sociedade global e tecnologicamente evoluída. De facto, a sociedade do século XXI tem sofrido transformações em muitos aspetos, mas principalmente a nível tecnológico, originando novos desafios, novas aprendizagens e novas profissões. Neste sentido, a sociedade da informação “representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia” (Takahashi, 2000, p.5).

O conhecimento, que antes se procurava na Escola, é atualmente proporcionado, a nível global (Teodoro, 2010, 2006, 2003), através de diversas fontes de informação, incluindo livros ilustrados a três dimensões, *e-books*, internet, televisão, DVD, telemóveis, os quais invadem a vida da criança, jovem e adulto, que facilmente acedem a uma diversidade de saberes, com entusiasmo e motivação. Por isso mesmo, esta Educação informal deverá ser tida em conta, no ensino formal, realizado na Escola (Canário, 2005). Consequentemente, as políticas educativas e a Escola precisam de atender às necessidades dos alunos, através de uma “educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar” (Takahashi, 2000, p.7).

Contudo, nunca é demais lembrar que a Escola do século XXI é composta por

alunos apelidados de “nativos digitais” e orientada por professores “imigrantes digitais”, na denominação de Prensky (2001). A este propósito, o autor define:

“Nativos digitais são aqueles que cresceram cercados por tecnologias digitais. Para eles, a tecnologia analógica do século 20 - como câmaras de vídeo, telefones com fio, informação não conectada (livros, por exemplo), internet discada - é velha. Os nativos digitais cresceram com a tecnologia digital e usaram isso brincando, por isso não têm medo dela, a veem como um aliado. Já os imigrantes digitais são os que chegaram à tecnologia digital mais tarde na vida e, por isso, precisaram de se adaptar.” (Prensky, 2011, s/p.)

Pode-se considerar que os “imigrantes digitais” são os atuais pais, avós, professores, ou seja, todos os cidadãos que nasceram antes da década de 80 e da grande explosão da era digital. Assim, e a fim de evitar o desfasamento entre o crescimento científico e tecnológico da sociedade e o sistema educativo, este deve ser repensado, por forma a promover e acompanhar a mudança, preparando o cidadão para a sociedade do conhecimento (Pacheco & Pereira, 2007). Urge refletir em torno da função social da Escola, descobrir que saberes são, de facto, mais importantes, definindo metas para uma Educação com sucesso social (Gimeno, 2003). Tendo como ponto de partida o contexto social, é, então, necessário reorganizar o **currículo e as práticas**, pois “é a partir das concepções, valores, necessidades sociais, económicas, políticas, de um dado contexto sócio temporal, que se estruturam as respostas da instituição escolar, traduzidas em grande parte no currículo escolar proposto” (Roldão, 2001, p.63). Esse currículo é delineado em função de uma política educativa que deverá ter em conta os contextos e as finalidades socioeducativas, nos diferentes ciclos, anos e disciplinas. Mais uma vez, Roldão (2013, p. 136) reitera a importância de centralizar a aprendizagem no aluno, dado que “a ação de ensinar é, pois, em si mesma, uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro.” Neste sentido, o professor deve interagir com os alunos, com a consciência de que nem todos são iguais, mas que todos têm direito ao desenvolvimento das aprendizagens e a serem culturalmente desafiados, aproveitando o contexto escolar e os conhecimentos prévios de cada um (Cosme & Trindade, 2012). Desta forma,

“É no âmbito de uma relação pedagógica onde as interações entre professores e alunos se justificam em função da necessidade destes últimos se apropriarem de um património de informações, de instrumentos culturais e de procedimentos, bem como de desenvolverem um determinado conjunto de atitudes, que se justifica o desafio epistemológico decorrente da necessidade dos professores se afirmarem como gestores curriculares, tendo em conta a obrigação de promoverem, estimularem e apoiarem o desenvolvimento da relação entre os alunos e aquele património.” (idem, p. 66)

Em suma, se o aluno é o centro da aprendizagem, o professor, ao ser o gestor do currículo, deverá ter em conta a sociedade global e tecnológica em que o aluno vive, e também as suas motivações e interesses, promovendo, estimulando e apoiando a relação entre o aluno e o património informativo, cultural, processual e atitudinal que o rodeia.

Outro dos temas mais debatidos, na comunidade científica, tem sido a **função da educação**, face às desigualdades socioinstitucionais, no acesso à Educação, de crianças oriundas de diferentes meios sociais (Durkheim, 2001). Numa sociedade em que ainda continua a haver estudantes que não concluem a escolaridade obrigatória (até ao 12º ano), revela-se premente uma efetiva democratização do ensino, a qual, ao incidir em valências de integração social e na multiculturalidade, apoie diversas trajetórias escolares, tendo em conta que cada aluno é um caso (Sebastião, 2009; Teixeira, 2007).

Outro tema em debate incide na **relação escola-família**, dada a influência de ambas, enquanto instâncias socializadoras, para uma formação com qualidade, da criança e do jovem (Abrantes, 2003), no seio da sua comunidade. Como afirmam Quaresma, Abrantes e Lopes (2012, p. 28), por um lado, “o efeito família” impulsiona, primeiro, o desenvolvimento de pré-requisitos e disposições favoráveis ao início da aprendizagem formal, e mais tarde, a rentabilização das aprendizagens, através do acompanhamento da vida escolar, influenciando os hábitos de trabalho e as trajetórias de sucesso dos estudantes. Por outro lado, “o efeito escola” influi sobre o sucesso escolar, através da eficácia das práticas docentes e do trabalho colaborativo, desenvolvido em comunidade educativa, e de um clima e cultura de escola propícios ao desenvolvimento de um projeto de formação, que interligue formativamente alunos e professores, numa escola reflexiva (Alarcão, 2007). Daí ser importante existir uma

“abordagem curricular e pedagógica que entende a aprendizagem e a formação dos alunos nas escolas como o resultado de um processo, onde estes se assumem como co-constructores de saberes, no quadro de uma instituição que, como é o caso da escola, define a socialização cultural desses alunos como o seu compromisso matricial.” (Cosme & Tridade, 2012, p.63)

É preciso que “as duas instâncias socializadoras partilhem o ideal formativo e as expetativas de sucesso, convergindo ao nível do discurso e da praxis educativa, em torno de um projeto escolar assente nos valores da exigência, do rigor e da autodisciplina” (Quaresma et al., 2012, p. 28).

Mais outro tema de reflexão centra-se nas **aprendizagens proporcionadas na Educação formal**, ao longo da escolaridade obrigatória. Na realidade, a maior parte da desmotivação dos alunos prende-se com o facto de serem obrigados a uma aprendizagem descontextualizada, que nada lhes diz, tendo em conta o meio em que vivem. Esta situação não é nova, pois, já no século XX, Paulo Freire (2005, p. 65) afirmava que os conteúdos

lecionados nas Escolas “são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

Em convergência, Garcia e Moreira (2003, p. 25) comentam:

“A Escola está sendo acusada de não conseguir ensinar, de não promover a aprendizagem do aluno, de estar formando pessoas sem os conhecimentos indispensáveis à luta por uma vida mais digna. O conhecimento é hoje cada vez mais importante para toda e qualquer criança, todo e qualquer adulto. Logo, eu vejo o processo curricular na Escola girando em torno do conhecimento. Obviamente não é qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas um conhecimento que, depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se deem, e com base em um posicionamento claro e consciente, tenhamos considerado importante de estar sendo trabalhado por alunos e professores.”

De facto, no novo paradigma da sociedade de informação, novos papéis e novas competências surgem: o professor já não é o único detentor do saber; as Escolas já não são a mais rica fonte de procura do conhecimento; o ato de ensinar deixou de equivaler ao ato de transmitir conhecimentos e os alunos já não querem desempenhar um papel passivo, de apenas receber conhecimentos, de um professor que recorre, ainda, a uma metodologia pouco ativa (Perrenoud, 2001). As experiências de aprendizagem já não se encontram apenas na Escola, em contexto de sala de aula, mas, e também, fora dela, em casa, no café, nos meios de transporte, na biblioteca. Como referido anteriormente, desde que exista acesso a meios tecnológicos e à internet, estas novas formas de aprender acontecem num ambiente informal, de uma forma mais fascinante e muito mais atualizadas (Canário, 2005). Neste sentido, na sociedade da informação, o que importa não é somente ter acesso a uma quantidade de informação, mas, sobretudo, aprender a conhecer, selecionar, refletir e investigar, aplicando o conhecimento assimilado a novas situações (Morgado, 2001) e adquirindo competências de aprendizagem, ao longo da vida. O mais importante é um processo de ensino e aprendizagem em que ambos, professor e aluno “se tornam sujeitos do processo, em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (Freire, 2005, p.39), em que o professor considera o aluno com todas as suas características pessoais, incluindo os seus conhecimentos prévios e, juntos, edificam o conhecimento, a aprendizagem para a vida. É essencial que o processo de ensino assente na interação comunicativa dos agentes educativos, uma vez que “é por via da qualidade da comunicação entre actores em presença, e, subsequentemente, entre estes e o património cultural, que se pode garantir a possibilidade da ocorrência dos mais diversos tipos de aprendizagens” (Trindade & Cosme, 2010, p.65).

Ainda outro tema de reflexão tem a ver com a **Escola como organização e centro de comunidades educativas aprendentes**, na especificidade da sua cultura e clima. É da

responsabilidade das Escolas a gestão de programas curriculares e projetos educativos, tendo em conta a legislação em vigor e os documentos estruturantes adotados. As Escolas devem utilizar a sua autonomia, para adaptarem e flexibilizarem os programas curriculares, aos contextos onde se inserem e às especificidades dos alunos que recebem. Como afirma Santos (2000, p.104), “a Escola de ontem, como a de hoje, tenta acompanhar as evoluções sucessivas da sociedade.” Por isso, fruto da evolução social, económica e cultural, a Escola deixou de ser uma instituição tradicional fechada, que recebe alunos e transmite saberes como ler, escrever e contar. Estas competências básicas, tidas como verdades incontestáveis durante anos, foram complementadas com outras competências, para satisfazer as novas exigências sociais, entre elas, a competência tecnológica e de trabalho de projeto, essenciais nas sociedades do conhecimento (Gimeno, 2003).

Neste propósito, de alcançar um nível mais elevado de qualidade e eficácia educativas, várias reformas foram surgindo, perspetivando mais democracia, autonomia, desenvolvimento, solidariedade e mudança na Educação (Ferreira, 2001). A publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio veio afirmar que “a autonomia das Escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação.” A partir deste documento estruturante, inicia-se todo um processo de mudança, no que respeita ao regime de administração e gestão escolar, visando uma estrutura organizacional que abrangesse estabelecimentos de ensino isolados, com a criação dos agrupamentos de Escolas, por forma a reforçar a capacidade pedagógica das diversas comunidades educativas e os recursos existentes, dispersos territorialmente.

Com este normativo, acrescido do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, inicia-se um processo de autonomia das Escolas, assente na gestão curricular e flexibilização, que ainda hoje continua. Um novo léxico entra na vida profissional dos agentes educativos: novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); Educação para a cidadania; maior poder de decisão para a gestão; desenvolvimento e articulação curricular entre níveis e entre ciclos de ensino; projetos pedagógicos comuns; Projeto Educativo (PE); Regulamento Interno (RI); Plano Anual de Atividades (PAA); proximidade geográfica; inclusão da Educação pré-escolar nos estabelecimentos do 1º ciclo e reorganização da rede educativa (Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002; Carneiro, 2003; Galvão & Lopes, 2002).

Apenas a partir de uma **reorganização das instituições educativas**, “mudando as estruturas organizativas y los modos e pensar y hacer la enseñanza”, é possível uma desejada melhoria de processos e resultados (Bolívar, 2013, p. 114). Como tal, importa conhecer bem o contexto em que a Escola se insere e, mais importante, existir participação e negociação dos intervenientes educativos, para a elaboração de novos documentos estruturantes, que guiem uma visão educativa identitária.



Assim sendo, a emanção de normativos não significa efetiva mudança, pois esta “só pode ser levada à prática se os professores e os outros membros da organização escolar descobrirem um sentido para a autonomia e souberem pôr em prática as condições da sua construção” (Barroso, 2000, p.3). Reforçando este ponto de vista, Canário (2003) afirma que os agentes das reformas são as Escolas e não os normativos, pelo que a participação e a capacidade de decisão, sendo essenciais nesta dinâmica, pressupõem uma mudança de atitude, no que respeita à qualidade educativa, bem como mudanças na gestão organizativa, tendo em conta a cultura de Escola.

Revogando o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio, surge o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, como reforço para a continuidade da autonomia da Escola pública. Assim, a Escola, como organização, mantém-se em transformação, exigindo dos administradores, gestores e líderes escolares uma constante adaptação aos desafios pedagógicos, culturais e sociais que vão emergindo (Bolívar, 2013). Antes, no modelo centralizado, os docentes, os auxiliares existentes nas Escolas e os alunos eram os agentes mais significativos; com o modelo descentralizado, a participação alargou-se à sociedade civil. A comunidade escolar alarga-se, então, aos membros e clientes imediatos, alunos e suas famílias, assim como à comunidade local e a todos os interessados no processo educativo, na construção de uma identidade democrática (Pacheco & Pereira, 2007).

Atualmente, a Escola é uma organização que, numa dinâmica sempre em evolução, tem vindo a assumir um papel preponderante na sociedade da informação, e na qual diferentes atores educativos - Estado, professores, alunos, famílias, membros da comunidade local, entre outros - desempenham importantes e influentes papéis (Barroso, 2004). Como tal, urge aperfeiçoar e aplicar uma conceção pedagógica renovada, que motive, em interligação, alunos e professores (Veríssimo, 2016). Urge empreender práticas em que os alunos não sejam meros consumidores de conteúdos programáticos, mas sim sujeitos da sua formação e, consequentemente, coprodutores “dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento” (Barroso, 1995, p.11).

Tendo em conta a realidade atual, impõe-se o desafio da mudança no sistema educativo, a fim de que cada aluno consiga atingir o desenvolvimento dos saberes considerados essenciais, para a formação do cidadão do século XXI (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004). A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, afirma que:

“A educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”. (Delors et al., 1996, p.77)

Esta aprendizagem ao longo da vida implica que a Escola e os agentes educativos repensem currículos, programas disciplinares, métodos e técnicas, utilizados recorrentemente nas Escolas portuguesas, por vezes desfasados de uma realidade global multifacetada (Pacheco & Pereira, 2007; Teodoro, 2010, 2006).

Em suma, a Escola do século XXI necessita de professores mais ativos, líderes e gestores da organização escolar, com novos horizontes, técnicas, metodologias e estratégias, que impulsionem o aprender a aprender.

### **1.1.1. Ser professor na escola do século XXI**

Como abordado anteriormente, a Escola do século XXI tem vindo a propiciar novos desafios aos professores, exigindo-lhes uma multiplicidade de conhecimentos e práticas, em diversas áreas do saber e do saber fazer, por forma a acompanhar a evolução da sociedade e responder às solicitações e expectativas dos alunos e encarregados de educação.

Estas múltiplas exigências remetem para um novo paradigma profissional, levantando questões sobre o profissionalismo e a própria identidade profissional docente. Segundo Oliveira-Formosinho (2015), o desenvolvimento profissional requer a melhoria das práticas docentes, num contínuo processo de atualização, seja em torno de um único professor, seja numa equipa de professores, em interação constante, preocupados com a promoção de mudanças educativas, em prol dos alunos, e com a construção de uma comunidade educativa aprendente. Desta forma, para existir mudança, é essencial auto e heteroformação contínua, ao longo da carreira profissional, uma vez que

“A formação prática de qualquer professor exige uma indução supervisionada ao exercício da docência, pois não se passa, com facilidade, do saber ao saber fazer, dos conhecimentos ao conhecimento profissional prático e à ação profissional. São necessários processos experienciais longos e apoiados.” (Oliveira-Formosinho, 2015, p.11)

A autora relativiza os efeitos da formação inicial e destaca a aprendizagem em contexto, associando-a à formação contínua, como meio de “transformação das práticas profissionais”, perspetivando “os contextos de trabalho como espaços e tempos próprios para os professores trabalharem em conjunto, encorajando a experimentação de novas gramáticas pedagógicas suportadas numa cultura de colaboração” (idem, p.17). Esta visão remete, também, para o “professor como profissional reflexivo, capaz de justificar e argumentar o que faz e para que o faz, e de explorar, na prática, as margens de autonomia que se lhe deparam” (Formosinho & Machado, 2000, p.120), implicando mais partilha de

decisão entre professores, em “situações que os obriga a reuniões, a discussões e à procura de consensos” (Cosme, 2009, p. 117). Por isso, “o reconhecimento de reflexividade dos professores, como dimensão fundamental da profissionalidade docente, é, mais do que um expediente, o corolário de um compromisso com a construção de escolas mais inclusivas e culturalmente mais pertinentes” (ibidem).

Nesta linha de pensamento, importa abordar o ofício de professor como coautor da pedagogia que desenvolve, comparando o conhecimento prático e o conhecimento prático. Ou seja, o conhecimento prático contrapõe-se ao conhecimento prático. O primeiro mobiliza-se “para as tarefas rotineiras e para os procedimentos automáticos interiorizados” (Formosinho, 2014, p.16), encontrando-se enraizado em tradições, rotinas e procedimentos, mas sem preocupação do professor em fundamentar-se teórica, ética e deontologicamente. Em contrapartida, o segundo, denominado conhecimento prático, requer aprofundamento de conhecimentos, “ao nível dos princípios, da teoria e da ética” (idem, p.17).

Os conceitos explicitados supra encontram-se representados na figura seguinte.

**Figura 1 - Práxis pedagógica**



**Fonte:** Formosinho (2014, p. 17).

Neste entendimento, um professor inovador é aquele que é capaz de enfrentar desafios e aplicar estratégias diferenciadas e eficazes, não se cingindo ao saber prático, mas considerando o saber prático, o conhecimento explícito, porque

“A práxis pedagógica não é a mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita e num conhecimento tácito e rotineiro; é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito. É uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana.” (ibidem)

Nesta perspetiva, o professor pode optar por se limitar ao conhecimento prático, transformando-se num professor monótono, que executa a sua função docente através de métodos e práticas rotineiras, que raramente atualiza e modifica, ou pode empenhar-se em tornar-se um professor reflexivo, cuja prática em sala de aula é transformada em campo de investigação-ação. Ou seja, o professor não se contenta em “despejar” conteúdos, a fim de cumprir programas curriculares, mas age por forma a conseguir que a aprendizagem significativa aconteça, naquele campo de ação e com aqueles atores alunos. É nesta práxis pedagógica, sustentada num processo de reflexão-ação-reflexão, que o professor se transforma num agente de mudança, com capacidade para adaptar métodos e estratégias, de acordo com o seu público-alvo. Um professor que, a partir das suas vivências pedagógico-didáticas, assume a sua profissão com uma postura crítica reflexiva, com o objetivo de melhorar a sua intervenção e potenciar o desenvolvimento dos seus alunos, é um professor capaz de enfrentar os desafios sociais e tecnológicos da Escola do século XXI.

Tendo em conta a conjuntura atual, em que a classe docente vive desagradada com o sistema de ensino, reivindica direitos que lhe foram retirados em nome da crise económica, sente-se desgastada com a sobrecarga de trabalho burocrático, e com turmas com elevado número de alunos, Escolas com falta de recursos ... não é fácil querer ousar mudar práticas, em conformidade com o perfil dos alunos do século XXI.

No entanto, ainda há professores que se mantêm motivados e orgulhosos do seu esforço constante e do seu desempenho, no quotidiano da intervenção pedagógica. Esses são os docentes que ousam inovar, que continuam a criar projetos, em que o aluno é centro do processo de ensino e aprendizagem, que defendem e ousam trabalhar colaborativamente, empenhados e esperançados na mudança. A este respeito, a investigadora Cosme (2009, p. 40) elucida que,

“numa perspectiva educacional diferente, em que se torna necessário considerar os alunos, todos os alunos, como interlocutores e personagens activos e solidários no âmbito do processo de aprendizagem em que se encontram envolvidos (...), o trabalho docente encontra-se sujeito a um maior grau de imponderabilidade e de desgaste que exige, não só o apoio das equipas docentes onde cada professor se integra como, igualmente, a reflexão prévia e ponderada sobre o que se pensa fazer e porque é que se decide fazer o que se decidiu fazer, reflexão que, mais uma vez, só a cooperação partilhada com os outros docentes pode ajudar a garantir”.

Como se depreende, a base da mudança do processo de ensino e aprendizagem passa pela cooperação e pela comunicação entre todos os agentes e atores educativos. Embora desgastados, os professores merecem o respeito da sociedade em geral, tendo em conta a melhoria dos resultados escolares, que vão surgindo ano após ano, como têm demonstrado os resultados das avaliações internacionais (PISA, 2016; *Trends in*

*International Mathematics and Science Study*, TIMSS, 2016). Ou seja, os alunos portugueses melhoraram os resultados em todas as áreas (Matemática, Leitura e Ciências), certificando, de forma positiva, a evolução dos resultados, desde 2000, ano da primeira edição do teste PISA, em Portugal (Marôco, Lourenço, Mendes & Gonçalves, 2016).

Na perspectiva de Mesquita, Formosinho e Machado (2015, p. 65) é possível acreditar

“Numa gramática pedagógica construtivista, uma vez que um modelo e formação continuada em contexto pode tornar-se o instrumento necessário para pensar (...) sem muros mas com muitas janelas abertas à comunidade. (...) Um conjunto de caminhos de ação, que podem ou não seguir, porque tem liberdade. A liberdade de ação é indispensável num ensino que vise ser participado. Mas esta liberdade não se deve constituir numa liberdade individual mas sim coletiva.”

Na perspectiva destes autores, o trabalho coletivo enriquece o processo de ensino e aprendizagem, e muito mais enriquecedor se torna, se o professor seguir uma “gramática construtivista”, em que a ação em contexto, além de enriquecer o profissionalismo docente, gera ensino e aprendizagem significativa e para a vida. Por seu turno, a liberdade de ação permite que o professor tenha em conta o ser e o saber do aluno, respeitando os seus conhecimentos prévios e aproveitando-os para motivar a aprendizagem, ao mesmo tempo que transmite empatia e destaca que o foco do processo de ensino, o aluno. Desta maneira, de acordo com Freire (2005, p. 25),

“não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém.”

Esta opinião traduz o processo educativo como algo que acontece num vínculo de confiança mútua. Além disso, a ideia aqui exposta vai ao encontro da pedagogia construtivista, acima mencionada, ou seja, da formação continuada em contexto, uma vez que o ensinar e o aprender desenvolvem uma interação biunívoca.

Em suma, o professor do século XXI, usufruindo da sua autonomia em sala de aula, deve lecionar os conteúdos programáticos em articulação com os saberes dos alunos, gerando aulas criativas, dinâmicas e motivadoras. As boas práticas devem ser partilhadas com os docentes da turma e da Escola, na base de um trabalho colaborativo e cooperativo, quer entre docentes, quer entre discentes, quer entre docentes e discentes, e em prol do sucesso educativo dos alunos do século XXI.

## **1.2. MODELOS DE DOCÊNCIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

### **1.2.1. Génese dos modelos de docência no 1º Ciclo**

Até aos finais do século XX, embora com várias denominações, o trabalho dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (1º CEB) teve sempre a mesma especificidade: a monodocência. Com o advento do século XVI, e até ao século XVIII, surge uma nova preocupação com a Educação, uma vez que o Estado passou a ter mais controle da situação, em detrimento das instituições religiosas, em especial a companhia dos Jesuítas. Esta situação tornou-se mais premente após a reforma de 1772, com o Marquês de Pombal no poder. Esta época marca “o período da superintendência do Estado sobre a educação escolar, que caracteriza a Época Moderna e contemporânea” (Fernandes, 1994, p.61). Assim, as questões da Educação começaram por se sociais e estatais. Nesse seguimento, houve a criação de instituições de ensino, destinadas às crianças e aos jovens, delimitados por idade e grupos. O ensino deixou de ser transmitido por um “indivíduo sem nenhuma preparação para o exercício da actividade docente e com um estatuto socio-económico muito baixo” (Nóvoa, 1987, p.418), que se resumia aos mestres-escola ou mestres de ler e contar. A lecionação passou a ser ministrada, no fim do século XVIII, por “profissionais do ensino, os mestres régios de ler, escrever e contar” (idem, p.419).

A transição para o século XIX estabelece o início da profissão docente, uma vez que o mestre régio, após fazer um exame público e ter uma licença do Estado, ficava habilitado para o exercício de funções docentes, a tempo inteiro, sendo o seu vencimento assegurado pela Coroa e tendo, por obrigatoriedade, de fazer funcionar uma Escola. Para o efeito, foi criado o denominado Subsídio Literário, isto é, um imposto, cobrado em todas as comarcas do reino, que recaía na produção agropecuária (vinho, aguardente, vinagre e carne para o talho), dos habitantes da região (Beja et al., 1990). Apesar destas mudanças, devido à agitação política, por causa das Invasões Francesas, o início do século XIX é caracterizado por uma certa apatia, a nível do sistema de ensino.

O debate acerca dos modelos de docência ganhou notoriedade, em Portugal, no final da década de 80, do séc. XIX. A discussão desenrolava-se, sobretudo, entre duas correntes. A primeira defendia a monodocência, na qual os professores deveriam ser agregados às classes, acompanhando os alunos durante o seu trajeto escolar; a segunda advogava a pluridocência, em que os professores deveriam especializar-se em áreas definidas e serem repartidos pelas diversas matérias constituintes dos planos dos cursos. Manteve-se a monodocência, pelos fatores acima descritos, para os professores dos primeiros anos do ensino, correspondentes ao ensino primário. Para os restantes graus de

ensino, optou-se pela pluridocência (Carvalho, 2008). Importa não esquecer que este regime de ação – a monodocência - tem raízes históricas na necessidade de reconduzir o ensino, maioritariamente entregue à igreja católica, às mãos do Estado.

É também por esta altura que se desencadeia a feminização do ensino. Esta alteração, baseada em diversas teses, que defendiam a ideia “das qualidades da mulher como educadora” (Nóvoa, 1989, p.34), viria a emergir em 1870, na reforma de D. António da Costa, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, do XXXI governo da Monarquia Constitucional. Nessa época, as aulas eram ministradas por sexo, nos diferentes conteúdos curriculares. Assim, enquanto os professores ensinavam, aos rapazes, noções de agricultura, as professoras ensinavam, às raparigas, economia doméstica e atividades relativas ao lar (Magalhães, 1996). Esta desigualdade verificava-se, também, a nível salarial. Contudo, esta situação é retificada ainda no final do século XIX. Este facto contribuiu para o afastamento, cada vez maior, de professores do sexo masculino (idem).

Em Portugal, no início do século XX, com o novo regime político republicano, novas leis vieram produzir alterações a todos os níveis, incluindo na Educação, principalmente no que respeita à escolaridade obrigatória, ao governo das Escolas e, ainda, a questões de nível pedagógico, no ensino primário (atual 1º ciclo do Ensino Básico).

Assim, o ensino primário passa de três anos (1835) para quatro anos, destinando-se a alunos do sexo masculino (1956) e sexo feminino (1960), alargando-se para seis anos obrigatórios, para ambos os sexos, em 1964. Entretanto, surge o papel de Diretor das Escolas primárias, que articulava o seu desempenho com o inspetor e com as juntas escolares. Os republicanos implementaram algumas medidas educativas, ao nível do ensino primário, tentando erradicar o analfabetismo, que caracterizava o estado da Educação, em Portugal; todavia, poucos avanços se notaram.

Após estas e outras alterações, durante décadas, o ensino primário em Portugal foi marcado pelo mesmo autoritarismo, que governava o país. O governo de Salazar prometeu combater o analfabetismo, apregoando a prática cristã de bem ensinar a escrever, ler, e contar, como refere o Decreto-lei nº 27/279 de 24 de novembro de 1936.

“O Governo prepara cuidadosamente a reforma do ensino primário, com o duplo objetivo de assegurar a todos os portugueses um grau elementar de cultura, que os torne verdadeiramente úteis para si e para a colectividade, e de se dar enérgico e eficiente combate ao analfabetismo.”

Neste contexto, importa fazer alusão ao papel do professor, no ensino primário. O docente assumiu um elevado grau de importância, na Escola primária. Este tinha de conseguir manter a disciplina, saber ensinar a boa moral cristã, e preocupar-se em saber

ensinar a ler, escrever e contar, aos alunos de classes sociais mais favorecidas, que frequentavam a Escola (Carvalho, 2008). No entanto, como nem todos defendiam a diminuição do analfabetismo, pois era mais fácil governar um povo analfabeto do que letrado, a percentagem de analfabetismo pouco diminuiu (Mónica, 1977).

Em 1971, com a reforma de Veiga Simão, assiste-se à ação dos governantes portugueses, que resolvem alargar a escolaridade obrigatória para seis anos, na tentativa de aproximar as Escolas portuguesas das novas realidades sociais de então. Este foi o primeiro passo para a conceção de uma Educação para todos, uma vez que se verifica a passagem de uma Escola de elite para a Escola de massas, através de medidas que conduziram à obrigatoriedade escolar e ao ensino gratuito (Formosinho, Fernandes & Pires, 2001), garantindo a igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, de saídas profissionais.

Após a revolução de abril de 1974, várias mudanças começaram a surgir, por forma a introduzir os ideais democráticos e ir ao encontro das preocupações sociais.

Este início de uma nova Escola primária aconteceu com o Despacho nº 68/74 de 28 de novembro, com o intuito de implementar uma aprendizagem democrática e criar uma base de sustentação, para a futura regulamentação da gestão das Escolas e demais instituições do ensino primário. Este despacho veio revolucionar o ensino primário em Portugal, ao nível local, pois a Direção da Escola passou a ser competência não só do Diretor, mas também do Conselho Escolar (constituído por todos os docentes em exercício na Escola e vários representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação, da autarquia e de outras instituições de interesse); ao nível concelhio, em que a administração do ensino primário era da competência das Comissões Concelhias ou de Zona, para o desempenho de funções pedagógicas, administrativas ou consultivas, sempre com a participação de docentes destacados para estas funções; e a nível distrital, em que a administração do ensino primário era da competência do Conselho Coordenador, cujos elementos integravam os docentes eleitos (Ferreira, 1992).

Pelo que foi referido, pode-se considerar que a década de oitenta foi marcada por uma crescente preocupação em torno da Escola e do seu papel social, podendo ser frequentada por todos os alunos, sendo o Estado o grande responsável e impulsionador de uma situação que se prolongou na década seguinte (Fernandes, 1998).

No final do século XX, devido às transformações políticas e socioeconómicas, e em especial depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), essas mudanças sedimentaram-se. No documento citado, pode-se ler que “É da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (LBSE,



1986, ponto 2 do artigo 2º). Com os princípios da igualdade e da democratização escolar cresce a importância das organizações escolares (Formosinho, 1998), emergindo a Escola enquanto organização, em vez de uma instituição que se limita a cumprir políticas sociais (Formosinho & Machado, 2000). Desta maneira, emergem os ideais da equidade de oportunidades e de integração de todas as crianças, independentemente da sua classe social. Em 1986, o Ensino Básico, composto pelo primeiro, segundo e terceiro ciclos passa a ter a duração de nove anos, sendo universal, obrigatório e gratuito.

Não obstante a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) ter surgido, também, com a finalidade de garantir acesso e saídas profissionais, na realidade, tal não aconteceu, pois verificou-se uma crise, ao nível do sistema de ensino, com o aumento do insucesso, do abandono escolar e desemprego. Segundo Pires (2007), esta situação aconteceu, visto que a Escola, embora sonhada para todos, não se preparou, verdadeiramente, para que tal acontecesse. Além disso, devido aos problemas da alteração do mundo de trabalho e da organização da estrutura familiar (Sarmiento, 2004), surge a urgência de a Escola ampliar as suas funções e dar resposta às novas necessidades das famílias, quer na Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), quer através de programas de ocupação dos tempos livres, implementados no 1.º CEB (Despacho nº 14753/2005, 2ª Série, de 24 de junho).

Apesar das alterações ocorridas, no domínio curricular e pedagógico, manteve-se, no início do século XXI, a monodocência na Educação pré-escolar e no 1.º ciclo.

### **1.2.2. Conceito de Monodocência**

Durante séculos, no que concerne às políticas educativas, a Educação básica, envolvendo saber ler, escrever e contar foi considerada suficiente. Daí resultou o trabalho do professor generalista ou polivalente, isto é, em monodocência.

O conceito de monodocência, na opinião de Lima (2007), Nsiangengo e Emanuel (2013) e Vale e Mouraz (2014), assenta no facto de o processo de ensino, de diversas áreas disciplinares, ser efetuado por um único professor, em relação a um determinado grupo-turma. A monodocência, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), tem a ver com “um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único” (idem, alínea 1c) do artigo 8º).

Esta forma de ensinar é o produto da génese da Escola, como sistema público, remontando ao século XVIII e afirmando-se até ao início do século XXI, perpassando vários debates públicos sobre a questão, com opiniões contrárias e concordantes. Esta questão, a nível nacional, encontra paralelo no Brasil e em França, visto nesses países também ser o

mesmo professor a gerir e lecionar os programas das diversas áreas curriculares, dos alunos dos primeiros anos do ensino formal.

A este propósito, Baillat, Espinoza e Vincent (2001, p.124) defendem que, atualmente, “le champ des disciplines qui sont du ressort de l’enseignant du primaire ne cesse de s’élargir, en même temps que l’évolution du concept de polyvalence alourdit les exigences de sa mise en œuvre (...).”

Não obstante várias denominações, como mestre de escola, professor de ensino primário, professor multidisciplinar (Lima, 2007; Nóvoa, 1987), o professor polivalente, pela exigência do ensino atual, deve trabalhar interdisciplinarmente, a fim de integrar e lecionar diferentes áreas e conteúdos programáticos (Cruz & Neto, 2012).

Apesar de haver vozes discordantes sobre este tipo de docência, Roldão (2000a) defende que a monodocência traz benefícios aos alunos, quer de natureza psicológica, quer de natureza pedagógica. A primeira é relativa à afetividade entre professor e aluno, a qual influencia o trabalho pedagógico de aquisição de conhecimentos. No aluno, a afetividade atua ao nível da memória, da perceção e da motivação. A visão global do mundo é feita através do olhar do professor, enquanto figura de referência. Neste sentido, a aprendizagem deve partir do geral para o particular e do global para o específico, indo ao encontro das necessidades da criança (idem).

Segundo alguns investigadores, como Roldão (2000a) e Vasconcelos (2007), o/a professor/a, trabalhando em regime de monodocência, tem a possibilidade de conhecer melhor os alunos e responder, diversa e adequadamente, às necessidades de cada um, até pela proximidade relacional com a família. Nesta perspetiva, a monodocência implica que o professor tenha um conhecimento curricular polivalente e exige que o docente e o seu grupo de alunos se mantenham juntos, efetuando a devida progressão nas aprendizagens, para que haja melhoria de resultados (Formosinho, 1998). Ou seja, importa que o professor mantenha a continuidade pedagógica do grupo de alunos, que lhe são atribuídos no início da Educação escolar, em sequencialidade, do 1º ao 4º ano de escolaridade.

Por último, importa referir que a monodocência não é sinónimo de falta de colaboração ou trabalho conjunto e de ausência de uma pedagogia dinâmica e ativa. No entanto, um professor, fechado em si mesmo e na sua sala de aula, acaba por permitir que a herança da pedagogia transmissiva se perpetue no tempo. A solidão e o isolamento, a falta de partilha e diálogo com os pares, não o ajudam a rasgar com uma cultura “privatista” (Hargreaves, 2001, p.185), que vivenciou enquanto aluno, e que reproduz como docente. Assim, num trabalho individual, de planificação e concretização em sala de aula, é mais fácil cair na inércia e no facilitismo de um trabalho repetitivo, o que impede o docente de conquistar e experienciar novas formas de atuar pedagogicamente.

### 1.2.3. A Monodocência Coadjuvada

A monodocência coadjuvada no 1º ciclo está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, na alínea a) do nº 1, do artigo 8º, afirmando-se que “no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.” A proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta, como finalidade, “fomentar, no 1.º ciclo, a coadjuvação nas áreas das Expressões, por professores de outros ciclos do mesmo Agrupamento de escolas, que pertençam aos grupos de recrutamento destas áreas.”

No 1º ciclo do Ensino Básico, a monodocência coadjuvada iniciou-se após 1996, nas Escolas abrangidas pelo programa TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto). Uma das iniciativas deste programa prendeu-se com a deslocação dos alunos do 1º ciclo à Escola sede, permitindo-lhes que contactassem com outros ambientes de ensino e aprendizagem, assim como com outras ofertas educativas. Neste âmbito, os alunos do 1º CEB passaram a usufruir de aulas de Expressões, lecionadas por professores, especializados nas referidas áreas do 2º ciclo, em monodocência coadjuvada. Ou seja, os alunos tinham aulas com o seu professor titular de turma e com o professor coadjuvante, da área de Expressões.

Esta nova dinâmica de ensino veio alterar a elaboração de Projeto Curricular de Turma (PCT), uma vez que havia outros docentes, a intervir no ensino e na aprendizagem dos alunos. No entanto, o facto de as aulas funcionarem em monodocência coadjuvada, não era garante que existisse uma efetiva articulação das aprendizagens, e muito menos que esta articulação estivesse expressa no PCT. A desarticulação poderia justificar-se pela falta de entendimento acerca da noção de currículo e de como este deveria ser trabalhado, ou seja, pela existência de uma mentalidade curricular ainda pouco amadurecida (Mouraz, 1997; Nóbrega, 2007).

De facto, em vários estudos realizados (Dinis & Roldão, 2004; Mouraz & Silva, 2000; Salgueiro, 2005), os investigadores verificaram persistir a ideia de um currículo prescrito, em vez de conceções mais práticas ou emancipatórias (Vale & Mouraz, 2014). Em acréscimo, também constataram ideias conclusivas de uma gestão curricular centrada no contexto da Escola, no seu clima e cultura, as quais dependiam, essencialmente, da capacidade de os docentes se assumirem como decisores curriculares (idem).

Entretanto, o PGCF - Projeto de Gestão Curricular Flexível (Despacho n.º 4848/97 de 30 de Julho e Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio), relativamente ao currículo no 1.º CEB, surte um efeito contraditório, no que respeita à docência do 1º CEB. Por um lado, o professor do 1º ciclo realiza uma gestão flexível do tempo e dos modos de aprendizagem,

integrando coerentemente as aprendizagens curriculares (Formosinho & Machado, 2008; Roldão, 2000a). Por outro lado, fica a imagem de que o trabalho isolado, devido à monodocência em sala de aula, não dá resposta aos desafios existentes na Educação básica (Marques & Costa, 2004; ME, 2001).

A monodocência coadjuvada começa, então, a ganhar terreno, com a operacionalização da gestão flexível do currículo, uma vez que esta veio trazer mudanças às práticas docentes. O professor passa a ter de responder a novas exigências, tais como investigar sobre a sua prática e refletir sobre a sua ação pedagógica (Roldão, 1999), originando, assim, profissionais atentos à sua função de decisores e gestores curriculares (Mouraz, Leite & Fernandes, 2013). A avaliação externa nas Escolas portuguesas, com os resultados dos alunos sujeitos a avaliação, também foi, e continua a ser, um forte motivo para a implementação da monodocência coadjuvada, em sala de aula, nomeadamente nas turmas com alunos do 4º ano de escolaridade (Vale & Mouraz, 2014).

Com o início do programa “Escola a Tempo Inteiro”, iniciado no ano letivo de 2006/2007, surgido para dar apoio às famílias e para promover o sucesso escolar de meios sociais mais desfavorecidos (Cosme & Trindade, 2007; Pires, 2007), os alunos passam a permanecer no espaço-escola, para além do horário das atividades letivas. Sendo de frequência facultativa, o aumento de alunos, a usufruir das atividades disponibilizadas, veio gerar a preocupação de garantir atividades pedagogicamente motivadoras, em complemento à aquisição de competências básicas (Vale & Mouraz, 2014).

A implementação da “Escola a Tempo Inteiro” provocou a criação de uma série de normativos (Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho), como forma de regulamentar a oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), aos alunos do 1º ciclo. Com esta novidade, que veio impor oferta de novas “disciplinas”, com orientações programáticas, horários, materiais de apoio e docentes específicos (Apoio ao Estudo, Ensino de Inglês, Ensino de Música, Atividade Físico-Desportiva, Expressão Dramática, Expressão, Plástica, Tecnologias da Comunicação e Informação - TIC), de acordo com a atividade a lecionar, novos desafios emergiram para o Professor Titular de Turma (PTT) do 1º ciclo (Mouraz, Vale & Martins, 2012). Compete, assim, ao docente do 1º ciclo assumir o papel de supervisor das AEC, começando, gradualmente, a surgir atividades colaborativas, em articulação entre docentes titulares de turma e docentes das atividades de enriquecimento. Atualmente, existe coadjuvação em sala de aula, por professores dessas atividades, por motivo de alargamento do tempo letivo do professor titular (Despacho Normativo nº 24-A, /2012, de 6 de dezembro). Esta medida de política educativa veio reconfigurar o modelo de Escola pública e marcar, significativamente, o dismantelar do regime de monodocência, sendo este substituído pela monodocência coadjuvada (Pereira, 2010).

Com a publicação do Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, no preâmbulo, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) veio alargar a coadjuvação a “disciplinas estruturantes em qualquer nível de ensino e especialmente no 1.º ciclo, por professores do Agrupamento.” Mais à frente, estabelece que a coadjuvação pode ser efetuada em qualquer disciplina do 1.º ciclo, “com maior relevo para Português e Matemática, por parte de professores do mesmo ou de outro ciclo e nível de ensino pertencentes à Escola, de forma a colmatar as primeiras dificuldades de aprendizagem dos alunos (idem, alínea a) do artigo 4º). Desta forma, a coadjuvação deixa de ser realizada, apenas, por professores especialistas e pode, também, ser efetuada por professores do mesmo ciclo de ensino.

Apesar da progressiva generalização, no 1º ciclo, da monodocência coadjuvada, instituída por normativos reguladores, não é condição única para a alteração significativa das práticas docentes (Roldão, 2000a).

Em geral, a monodocência coadjuvada está muito dependente da identidade profissional, bem como da orgânica pedagógica das Escolas e Agrupamentos, estando, sem dúvida, associada ao trabalho colaborativo (Nóbrega, 2007; Salgueiro, 2005). Por isso, um longo caminho ainda há a percorrer, aprendendo com a prática e a envolvimento de todos os que, no terreno educativo, podem fazer a diferença (Vale & Mouraz, 2014).

#### **1.2.4. Colaboração Docente: das práticas em aula à comunidade**

O recurso à colaboração docente nas práticas educativas verifica-se, nos dias de hoje, nomeadamente na dinâmica escolar, no desenvolvimento de projetos pedagógicos comuns e na intervenção educativa, centrada na resolução de problemas, detetados em alguns alunos, incluindo crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Neste sentido, Hargreaves (2001) afirma que esta maneira de ser e estar dos professores enriquece não só o seu desenvolvimento profissional, mas também a qualidade das Escolas, uma vez que é posta em prática a partilha de saberes, contribuindo para a aprendizagem colaborativa e para a ampliação das competências profissionais. Corroborando esta ideia, Boavida e Ponte (2002, p.4), destacam que a realização conjunta de um trabalho, ou seja, em colaboração, “requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações (...).”

Embora a colaboração seja possível entre diversos atores educativos e em diferentes contextos (entre docentes, entre professor e aluno, entre professor e investigador, entre professor e encarregados de educação, entre professor orientador e estagiário, entre Escolas

e com outras instituições), interessa, para este trabalho, a colaboração ente docentes.

Durante anos, a profissão de professor foi vivida e descrita como um trabalho de desempenho solitário, no qual o professor lecionava de porta fechada e planificava a sua aula, segundo as características da sua turma e as metas que ele próprio traçava, tendo, como base, o currículo nacional e os programas disciplinares. Contudo, esta gestão solitária do trabalho, exercida em contexto de sala de aula, começou a ser ultrapassada recentemente, com os normativos que obrigaram a uma reorganização curricular (LBSE, 1986; Despacho n.º 12591/2006; Despacho Normativo nº 24-A./2012; Despacho Normativo n.º 6/2014). Esta mudança, nos currículos e nos modelos de docência, obrigou a um trabalho mais colaborativo, nas instituições escolares, o que criou algum desconforto no grupo de docentes, por desagrado face a esta inovação educativa.

A realidade dos constrangimentos, no trabalho colaborativo docente, contribuiu para que alguns estudiosos se debruçassem acerca do assunto. Assim, Hargreaves (2001) distingue a **cultura de colaboração** e a **colegialidade artificial**. Ou seja, na cultura de colaboração, os professores tomam a iniciativa de realização do trabalho colaborativo, sem constrangimentos nem coação, com a finalidade de atingir objetivos, de forma produtiva. Em conjunto, através de encontros frequentes e, muitas vezes, informais, estes professores definem as tarefas e as metas a alcançar, com este tipo de trabalho, podendo organizar livremente a gestão do tempo, o espaço e a metodologia de operacionalização.

Em contrapartida, a cultura, denominada de colegialidade artificial, acontece quando os professores são coagidos ao trabalho colaborativo, por imposição administrativa, seja pelos órgãos de gestão da Escola, seja por imposição de normativos, emanados do Ministério da Educação. Estes professores realizam trabalho “colaborativo”, mas não por sua iniciativa, o que pode levar a constrangimentos e estados de negativismo, em relação ao exercício da profissão. Ao contrário da cultura colaborativa, na colegialidade os professores têm pouca margem de manobra, uma vez que cumprem ordens, no que respeita ao tempo, espaço e, muitas vezes, à forma como aplicam os conteúdos em contexto de sala de aula.

No trabalho colaborativo entre docentes, a forma como o trabalho se processa é de extrema importância, para o sucesso dos objetivos a atingir. Assim, Glickman (2001), Nolan e Hoover (2005), Pawlas e Oliva (2007) e Reason (1998) defendem que o processo de formação de grupos, a ação e a reflexão sobre a ação são fundamentais, em todo o processo do trabalho colaborativo. Estes investigadores sugerem que os docentes devem adotar uma atitude de abertura a novas ideias e a contributos relevantes, a partir da apresentação do “plano geral da pesquisa cooperativa”, solicitando: “Vamos falar acerca de tudo isto e ver se há uma base para cooperação” (Reason, 1998, p. 25).

De acordo com a investigadora Cosme (2009, p. 131), “a cooperação entre professores corresponde a um tipo de interação profissional que terá de ser entendida à luz de um determinado tipo de opções ideológicas, que afectam tanto as opções epistemológicas dos professores como, igualmente, as suas opções pedagógicas”.

O plano geral de trabalho deve ter em conta a indicação dos papéis a desempenhar por cada elemento do grupo, sempre com abertura e flexibilidade para a renegociação de papéis, à medida que o trabalho se vai desenrolando. Por outro lado, o plano a realizar também deve especificar todas as fases de ação que, após aplicação, devem ser avaliadas refletidamente, por forma a continuar, alterar ou redefinir estratégias, garantindo um eficiente trabalho colaborativo, em prol do sucesso dos alunos. Esta postura profissional não deixa de ser um “desafio, que é colocado a todos os professores que partilham dos pressupostos sobre os quais assenta o cenário cooperativo; é um desafio que deverá ser abordado, essencialmente, como um desafio de natureza institucional” (idem, p.140).

Tendo como fundamento a prática, num projeto colaborativo, Hookey, Neal e Donoahé (1997) descrevem algumas tarefas, que podem contribuir para o desenvolvimento de um esforço em conjunto. Estes autores propõem que se inicie a relação intragrupo de trabalho, partindo da negociação, e começando por definir porquê trabalhar em conjunto, como e quando realizar o trabalho colaborativo. Em acréscimo, sugerem que se determine as vantagens do trabalho colaborativo, propõem que o grupo de trabalho negocie apoios e recursos junto dos órgãos de Direção da Escola, destacam a importância de todos os elementos do grupo saberem enfrentar ambiguidades e serem capazes de negociar questões que, naturalmente, sempre acontecem. Por fim, sugerem que o trabalho inicial se expanda, por forma a contribuir para o desenvolvimento profissional de cada um, no enquadramento de uma comunidade educativa.

Neste entendimento, a colaboração, a supervisão e o desenvolvimento profissional encontram-se interligados, não apenas no que concerne ao professor e ao seu trabalho entre pares, mas igualmente na reconstrução da Escola, enquanto organização reflexiva, com um clima e cultura próprios.

Alarcão (2007, p.22) refere que:

“Ela (a reflexão) aparece em Schön (1983 e 1987) como elemento fundamental do desenvolvimento profissional, em Zeichner (1993) como ingrediente indispensável na formação de professores, em Shulman (1997) como característica de comunidades aprendentes.”

A este nível, a LBSE, no capítulo IV, artigo 30º, explicita os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, ao nível da formação inicial, da formação contínua, da formação flexível e da formação integrada. Este artigo desperta a atenção para

uma “formação assente em práticas metodológicas” (alínea e), uma formação “que estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante” (alínea f), tendo em conta a realidade social, “que favoreça e estimule a inovação e a investigação” (alínea g) e uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (alínea h). Ou seja, é essencial desenvolver a capacidade de reflexão e investigação docente, sobre as práticas. Segundo Alarcão e Tavares (2003), e numa perspetiva socioconstrutivista, a formação contínua docente não implicaria a edificação de novas estruturas, face à emergência de problemas, no desempenho das funções docentes, mas sim “desenvolver as estruturas (...) adquiridas, num processo de informação, reflexão, acção e reflexão” (idem, p.52), de ciclos de investigação-ação.

Através de colaboração e reflexão sistemáticas, assentes em diálogo e partilha de experiências individuais e coletivas, é possível o professor fortalecer a reinterpretação do seu papel nas práticas, entre pares, na assunção dos docentes como um corpo coeso e dinâmico, tal como preconiza Moreira (2009, pp. 253-253):

“...corpo profissional de pessoal que se completam e fortalecem mutuamente; como um corpo capaz de ensinar com sucesso, apesar das influências externas, com controlo e capacidade de chegar aos alunos; um corpo que deve recorrer à observação colaborativa; à partilha de materiais, de métodos, estratégias, e ao apoio mútuo; um corpo que deve assumir responsabilidades na condução de outros, deve planear o seu desenvolvimento profissional, o currículo e envolver-se em investigação-ação.”

Assim sendo, um projeto como o Aprender a Crescer, que originou o nosso estudo, só será possível através de colaboração docente e formação coadjuvada, numa prática continuada e em constante reflexão. Tal configura um projeto assente em metodologias ativas, inovadoras e investigativas, na procura de estratégias transdisciplinares motivadoras, de desenvolvimento da compreensão da leitura, em comunidade educativa reflexiva e aprendente.



## **CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR NO 1º CEB**



## INTRODUÇÃO

*A gestão curricular constitui um processo complexo, podendo ser feita a vários níveis, um mais geral, para todo o ano ou unidade didáctica e outro mais específico, para uma aula ou várias aulas. Cabe ao professor tomar decisões e adaptar o currículo, seleccionando as tarefas, as estratégias de sala de aula e os materiais que mais se adequam aos objetivos e finalidades de ensino.*

Almiro e Nunes (2009, p.68)

O currículo, enquanto base do processo de ensino e aprendizagem, traduz processos de decisão partilhados, numa perspetiva de currículo em ação. Trata-se de uma proposta a ser interpretada pelos docentes, em adequação a distintos contextos educativos, englobando a interação didática, em sala de aula (Pacheco, 1996). A complexidade da aplicação do currículo, pelo professor, implica, como é afirmado em epígrafe (Almiro & Nunes, 2009), diversos níveis de ação, bem como uma seleção e planificação de atividades, estratégias e recursos, a utilizar em sala de aula, tendo em conta anos de escolaridade e áreas disciplinares, finalidades e objetivos de ensino.

Desta forma, enquanto profissional da Educação, compete ao professor, em trabalho colaborativo entre pares, selecionar os modos de operacionalização do currículo, atendendo ao nível etário e de desenvolvimento dos alunos, num determinado contexto sociocultural. Essa seleção nem sempre é fácil, devido à pressão em cumprir programas curriculares, face às provas de aferição e aos exames nacionais, no final do ano letivo.

Assim, neste capítulo, abordaremos o conceito de currículo e a gestão flexível do mesmo, no enquadramento curricular do 1º ciclo do Ensino Básico. Na perspetiva de um currículo em ação e de um professor construtor do currículo, serão analisados os Programas e Metas de Português do 1.º CEB, bem como alguns planos e documentos estruturantes, tais como o Plano Nacional da Leitura (ME, 2006) e o Dicionário Terminológico (ME, 2008).

Nesta linha de análise, tendo em conta as especificidades de cada nível de ensino e o contexto em que decorre, o processo de ensino e aprendizagem, alicerçado nas indicações contidas no currículo, a gerir e aplicar pelo professor, pode impulsionar o conhecimento e o desenvolvimento da criança e do jovem. Por isso, cada profissional em ensino deve consciencializar-se do seu papel, como facilitador e mediador entre os alunos e o conhecimento, o que exige um compromisso efetivo, sustentado em competências tecnológicas, científicas, colaborativas e humanas (Delors et al., 1996).

## 2.1. CONCEITO DE CURRÍCULO

A definição do conceito de currículo aparece em vários normativos legais e documentos orientadores, que regulam o sistema de ensino Português, bem como em estudos nacionais e internacionais.

Uma das preocupações, surgidas na reorganização do currículo do Ensino Básico, registada no preâmbulo do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, é a “necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme, em todas as salas de aula” (DR nº15, 2001, p.258). Segundo os legisladores, o currículo deverá ser entendido como:

“o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino” (ibidem).

Nesta esteira, os investigadores (Morgado, 2000; Pacheco, 2008; Roldão, 2000b; Tomaz, 2007) coincidem na definição de currículo como um plano de ação, englobando os conhecimentos, as competências, os valores, as atitudes, os meios didáticos, os métodos e a avaliação a implementar na escola; ou seja, trata-se de um conjunto de aprendizagens necessárias, tendo em conta o contexto, o tempo, a organização e a sequência adotada para a implementação das mesmas. Na opinião de Cardoso (2005), o currículo constitui um documento formal, elaborado de acordo com a cultura da sociedade a que se destina, contendo uma seleção de conhecimentos, atitudes e valores, a aprender pelas crianças e jovens ao longo da escolaridade.

Sendo um documento normativo e orientador, igual para todo o país e destinado a todos os alunos, o **currículo prescrito** (Gimeno, 2000; Santos 2005), emanado pelos responsáveis governamentais, encarregues da gestão do sistema de ensino, define a formação média do estudante. As indicações curriculares, do Ministério da Educação e Ciência, são interpretadas por professores e alunos, cidadãos com cultura própria, filosofia de vida e objetivos pessoais, criando, assim, o **currículo percebido** (Silva, 2003). A aplicação do **currículo real** (idem) é condicionada pelo ambiente e pelos recursos, físicos e humanos, em concordância com o clima e a cultura da escola. Este currículo é traduzido na planificação realizada em conjunto pelos professores, para cada disciplina curricular, a aplicar em sala de aula, ao longo do ano letivo. Por último, o **currículo aprendido** (idem) é o que resulta do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ou seja, aquilo que eles efetivamente aprenderam, numa aprendizagem significativa.

Por sua vez, a investigadora Roldão (2003a, p.15) explicita o currículo, fazendo

interagir três níveis de abordagem:

“como facto, no seu formato prescritivo, que num dado momento traduz e corporiza o equilíbrio possível dos factores que nele intervêm; como praxis, apropriada reflexivamente pelos seus actores, que se actualiza em práticas que o constroem e constantemente reformulam, gerando novas tensões de forma interactiva; como interacção entre o explícito prescrito (facto) e o vivido (práxis), mediada pelas prestações, reflexão e representações dos seus actores, interacções que, por sua vez, se constitui ela própria em objecto curricular.”

Esta visão abrangente é reiterada por Gaspar e Roldão (2007, p.27), que caracterizam um currículo centrado na aprendizagem, concretamente nos conteúdos a ensinar, nos processos de aprendizagem e nos meios ou materiais necessários, para a realização dessa aprendizagem. Explicitando cada característica, o currículo, centrado na aprendizagem, é “uma listagem de enunciados, de finalidades e objectivos a atingir pela escola”, que se traduz nos resultados escolares obtidos. Entendido como um programa de aprendizagem, com a função de produzir saberes, incrementando a formação de perfis e a adição cultural do indivíduo, o currículo, centrado nos conteúdos a ensinar, consiste “no conjunto de conhecimentos que faculta, capacidades e aptidões que promove e desenvolve, competências que proporciona e até valores que incute” (ibidem). Tendo como metas finais o desenvolvimento de características pessoais, o favorecimento de relações sociais e a ativação de vivências efetivas, o currículo, centrado nos processos de aprendizagem, embora também configurando um plano de ação, tem como referente a experiência “possibilitada pela aprendizagem desenvolvida, que deverá pressupor a que fora anteriormente adquirida” (idem, p. 8). Com a função de pôr em prática o conhecimento e as experiências de aprendizagem, os materiais de estudo e os meios utilizados na prática pedagógica, nomeadamente os manuais didáticos, dão visibilidade ao currículo. Em suma, para estas autoras,

“o currículo é sobretudo, um plano, completado e reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido. Compõe-se então de: o quê, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com quê é oferecido.” (idem, p. 29)

Os principais especialistas do currículo, no entender de Roldão, Nunes e Silveira (1997), são os professores, uma vez que é através do currículo que estes profissionais definem a sua ação pedagógica e ensinam os alunos a aprender e a autorregular a sua aprendizagem. A mesma investigadora defende que as aprendizagens, reconhecidas como necessárias à inserção social, são as que definem o currículo. Desta forma, cabe aos docentes operacionalizar os ideais prescritos neste normativo, interligando a teoria e a prática, ou seja, promovendo a gestão flexível do currículo.

## 2.2. GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO NO 1º CEB

Enquadrado no plano de uma política global, para promover a melhoria na operacionalização e na oferta educativa das escolas, em meados da década de noventa, concretamente em 1996, deu-se início ao processo de Reflexão Participada, sobre os Currículos do Ensino Básico. Nessa época, foi solicitado, aos professores, que refletissem sobre a organização e a gestão curricular. Esta iniciativa surgiu por se entender que a organização da escola básica, como início do processo de aprendizagem ao longo da vida, não estava a conseguir dar resposta significativa aos desafios sociais e culturais de então.

Um relatório-síntese comentado foi elaborado por uma equipa de investigadores, sendo novamente solicitada a leitura do mesmo e a reflexão dos professores, sobre os aspetos que consideravam mais importantes, na aprendizagem dos jovens alunos portugueses, por forma a desenvolver cidadãos participantes e ativos, num país democrático (Vasconcelos, 1997). Durante todo este processo, foi clarificado que a problemática curricular em análise “não poderia ser confundida com um debate sobre eventuais alterações de textos programáticos das disciplinas – aspecto em que se centraram até ao presente as mudanças designadas por *curriculares* no sistema educativo português” (Roldão et al., 1997, pp.10-11). Assim, a título experimental, e regulamentado pelo Despacho nº 4848/97 de 30 de julho, o Projeto Gestão Flexível do Currículo (GFC) iniciou-se em 1997, em dez escolas, envolvendo a participação progressiva de mais escolas nos anos seguintes, até se estender a todo o país, no ano letivo de 2002/03 (Abrantes, 2002).

Gerir o currículo de forma flexível pressupõe ultrapassar a uniformidade, pela adequação às especificidades e necessidades dos diferentes contextos de aplicação. Segundo Leite (2001), esta perspetiva de currículo ultrapassa a fronteira disciplinar, não se limitando à transmissão de saberes, um vez que valoriza as diferentes experiências de vida dos discentes. De facto, torna-se essencial que a escola confronte o currículo prescrito, adequando as aprendizagens aos diferentes contextos das comunidades escolares, por forma a promover a Educação integrada dos estudantes (Alonso, 2000).

Estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como a avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento do currículo nacional, é publicado o Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, onde se define, no preâmbulo, como já foi referido, o conceito de currículo.

O mesmo normativo determina que a adequação do Currículo Nacional, a cada escola, deve ser realizada através de um documento próprio, concebido pelos órgãos de gestão escolar, o Projeto Curricular de Escola (PCE). Por sua vez, o Professor Titular de Turma deverá conceber o Projeto Curricular de Turma (PCT), tendo em conta o contexto da

sua turma (idem, p. 259). Por outras palavras, o currículo pode ser construído e gerido pela escola, tendo em conta as suas características, e respeitando as orientações emanadas pela Administração Central. Inicia-se, assim, um novo quadro de administração, gestão e autonomia, no qual todas as escolas, gradualmente, se foram envolvendo.

Neste enquadramento, a aplicação rígida do currículo, que determina os conteúdos a ensinar, e do manual didático, que instrumentaliza as práticas pedagógicas, substituindo a ação e o conhecimento profissional do professor, passou a ser desvalorizada, com a gestão flexível do currículo (Viana, 1996).

Em consequência, gerindo os princípios e as orientações curriculares, os professores começaram a ter em atenção a especificidade de cada situação de ensino e aprendizagem, relativamente a áreas disciplinares, turmas e discentes, a fim de tomarem e avaliarem as suas decisões, de forma coerente e refletida. Na gestão flexível do currículo devem, então, ser consideradas (Niza, 2012, p. 454):

- “1) a necessidade de se proceder à adaptação de cada aluno e dos seus percursos de aprendizagem curricular;
- 2) e a sistemática diferenciação dos procedimentos e das atitudes de atendimento e de ensino do professor, respeitando a diversidade dos alunos que integram a turma, enquanto comunidade que aprende, contratualmente, um currículo oficial e obrigatório.”

Neste sentido, a diferenciação pedagógica constitui o alicerce da gestão flexível do currículo. Segundo Roldão (1999, p.52), “diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes, para situações diversas, que possam potenciar para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas.” Na planificação e organização das suas práticas, o professor deverá ter o cuidado de diferenciar estratégias, atividades e recursos, valorizando a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem do aluno, “como ator na história de trabalho da turma (o currículo vivenciado), enquanto comunidade de aprendizagem” (Niza, 2012, p.461).

Todo este processo traz implícito um trabalho colaborativo entre docentes, bem como a integração de saberes, valorizando o conjunto de experiências vividas, consubstanciadas na aprendizagem de um saber em prol do sucesso escolar. Ou seja, a gestão flexível do currículo implica a renovação do trabalho pedagógico-didático, desenvolvido em contexto escolar. Uma nova conceção de currículo, “enquanto conjunto de experiências, de situações de aprendizagem e competências” (Benavente et al., 2001, p. 13), pode traduzir-se numa escola mais humana e criativa. Através do envolvimento da comunidade educativa, na elaboração e desenvolvimento de projetos, é possível conferir mais sentido e significado às aprendizagens, por forma a assegurar o desenvolvimento integral dos alunos (Roldão, 2003) e, em interligação, dos professores.

### 2.3. ENQUADRAMENTO CURRICULAR DO 1º CICLO

A escola atual insere-se num contexto de mudança. Essa contextualização implica, necessariamente, rutura com concepções passadas e saberes estanques que, de uma forma redutora, não possibilitam uma resposta plena da Escola aos desafios que se avizinham (Alarcão, 2001; Azevedo, 2014). Nesta sociedade, na qual o ser humano nasce e cresce rodeado de tecnologias da informação e comunicação, novos desafios surgem, no que respeita ao papel que a Escola deve e/ou pode desempenhar, para formar cidadãos com conhecimentos que os capacitem para a aprendizagem ao longo da vida.

A par dos novos desafios, existe a ideia do aprender a aprender (Cosme & Trindade, 2010; Hoskins & Fredriksson, 2008), ou seja, o dotar os alunos do saber aplicar o conhecimento, através de ferramentas que os capacitem para o saber, na sociedade da informação. Nesta senda, importa aumentar o potencial dos alunos, ensinando-os a usar, adequadamente, as suas capacidades cognitivas e metacognitivas, e a desenvolver hábitos de descoberta e reflexão, por forma a serem capazes de “pensar sobre o próprio pensamento” (Pérez & López, 1999, p.96). Apenas assim será possível formar futuros cidadãos, críticos e intervenientes em sociedade.

Em 1986, sentindo-se a necessidade de modernizar o sistema educativo, é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (doravante CRSE), através da Resolução do Conselho de Ministros nº8/86 de 22 de janeiro. Neste normativo, o governo expressa o seu reconhecimento de que a Educação é um importante “factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico” do país e que:

“a reforma pretendida deverá preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que se perfilam (...) de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social.” (CRSE, 1986)

Desta forma, verifica-se o reconhecimento da importância da Educação para o acompanhamento das mudanças sociais e culturais, inerentes a uma sociedade inteligente e criativa, em constante formação. De facto, há que reconhecer que a escola é um instrumento decisivo na modificação da própria sociedade, isto é, que a Educação pode desempenhar um papel criador e regenerador do meio social. A Escola deve, por isso, manter-se ativa e progressiva e funcionar como um meio facilitador e orientador da mudança em comunidade, uma vez que constitui um instrumento cultural humanizante, capaz de promover o homem como um todo (Nóvoa, 2006).

Todavia, a mudança não se opera por decreto e deve, naturalmente, começar pela vontade política, materializada na legislação. Por isso, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 veio mostrar a vontade política dos governantes, em



definir os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português. No que respeita ao Ensino Básico, a LBSE (1986, art. 7º) enuncia os objetivos que deveriam ser atingidos, durante todo o percurso escolar do aluno, no Ensino Básico. Assim, é afirmado que a formação dos alunos deve garantir “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (idem, alínea a), art.7º). Ou seja, trata-se de um desafio, que ainda se mantém no 1º CEB, em relação à integração dos conhecimentos prévios dos alunos que chegam, pela primeira vez, às Escolas. Além disso, é preciso ter em conta a importância do desenvolvimento de outras capacidades e conteúdos, explícitos na alínea n), “aquisição de noções de Educação cívica e moral”, para além da mera aquisição de conhecimentos cognitivos. Por isso, o profissional em Educação deve saber equilibrar e “inter-relacionar o saber e o saber fazer”, bem como a “teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (idem, alínea b). Novamente, verifica-se o apelo a metodologias ativas e à interligação entre a cultura de Escola e à bagagem cultural de cada aluno (Pires, 1987).

Ainda no mesmo documento, na alínea e), observa-se o reforço do aprender a aprender, uma vez que o professor deve “facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo”, preparando o aluno para o “prosseguimento de estudos” ou para a sua inserção “em esquemas de formação profissional.” Ainda nesta linha, e na valorização da aprendizagem ao longo da vida, a alínea l) exemplifica a finalidade de “fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos”, o que destaca a motivação e o empenho discente.

Nesta perspetiva, na sociedade atual, na qual enfrentar desafios é cada vez mais exigente, o processo educativo deve abrir caminhos, que possibilitem uma efetiva formação integral dos alunos. Assim, os professores, em especial do 1º ciclo, devem ter a capacidade de questionar reflexivamente as suas práticas, indagando se o que e como lecionam será o melhor caminho, para que os alunos, para além da aquisição de informação e conhecimentos, adquiram competências de pesquisa, concretização e autorregulação, em progressiva autonomia (Alarcão, 2001; Cosme & Trindade, 2010).

Uma vez que os objetivos gerais, explícitos no artigo 7º, respeitam a todo o Ensino Básico, a LBSE esclarece algumas particularidades, por ciclos de ensino. Assim, no 1º ciclo, deverá ser prioritário “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE, nº 3, alínea a) do art. 8º). Comparando esta finalidade, com os programas curriculares emanados até à data, verifica-se que o Decreto-Lei Nº 286/89, no qual assenta o programa de 1991, no preâmbulo, enaltece “o ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como

suporte de aquisições múltiplas”; determina a criação de uma área de formação pessoal e social; sugere uma ótica interdisciplinar do currículo e organiza os diversos elementos curriculares, “nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida activa quanto para a prossecução dos estudos” (ibidem).

Neste sentido, os planos curriculares dos vários ciclos do Ensino Básico e Secundário compreendem, de forma abrangente, as áreas curriculares, uma área não curricular, a Área Escola, e atividades de complemento curricular, “de natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos”, integrando-se “o desporto escolar, o qual deve ser tornado gradualmente acessível a todos os alunos” (idem, artigo 8.º).

Tendo em conta o que foi referido, o plano curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico contempla dois processos pedagógicos: **Expressão** (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica) e **Educação** (Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática, Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões).

Esta reforma, que procurou ir ao encontro da modernização da Educação, aquando da integração de Portugal na Comunidade Europeia, veio implicar alterações no currículo, nas práticas, na forma de entender a Escola e o aluno, inseridos em sociedade, propondo uma nova metodologia didática (Pacheco, 1991). Em suma, a reforma compreendeu inovação e modificação do pensar e agir dos sujeitos, dentro do seu contexto organizacional (Gonzalez & Escudero Muñoz, 1987), tendo em conta a alteração da política educativa, e respetivas prioridades e finalidades (Pacheco, 1996).

Recorda-se que, depois do processo de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, iniciado em 1996/1997, no qual se clarificou que o debate não deveria focalizar-se apenas nas alterações dos conteúdos programáticos (Roldão, Nunes & Silveira, 1997, p. 10), surge, na década seguinte, o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece a reorganização curricular. Esta reorganização, no preâmbulo, destaca:

“a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da Educação artística e da Educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática (...).”

A seguir, no artigo 5º, no ponto 3, designam-se as áreas não curriculares, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, como “sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1º Ciclo” (ponto 4). Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma

componente de trabalho dos alunos com as TIC, e constar, explicitamente, do PCT. Não há alteração nas áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões: Artísticas e Físico-motoras). A Formação para a Cidadania é transversal a todas as áreas, em contraste com Educação Moral e Religiosa, que se mantém uma área curricular de frequência facultativa. Desta forma, procura-se contribuir para “a construção de uma Escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas” (Abrantes, 2001, p.35), o que implica a “valorização interdisciplinar do conhecimento e a sua aplicação a novas situações” (Cosme & Trindade, 2001, p.5).

Entretanto, o Ministério da Educação e Ciência (MEC), em 2001, publica o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001), estabelecendo as competências para cada final de ciclo. Assim, fica claro que, apesar da possível gestão curricular, com práticas de ensino diferenciadas, mediante o contexto social da escola (Carvalho, 2010), todos os alunos deverão alcançar, por área curricular, as competências determinadas pelo poder central.

Mais tarde, a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139/2012 mantém as áreas disciplinares e não disciplinares já referidas, contudo estabelece um reforço de disciplinas consideradas fundamentais, no 1.º ciclo, como Português e Matemática, com o mínimo de 7 horas letivas de trabalho semanal, para cada disciplina. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 5 de julho, revoga o decreto anterior. Deixa de fazer referência às áreas não curriculares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação), introduzindo o Apoio ao Estudo, com uma carga horária semanal de 1,5 horas, no mínimo, com o objetivo de apoiar os alunos na interiorização de métodos de estudo e de trabalho, tendo em conta as dimensões estruturantes: “de aprender a conhecer-se, aprender a aprender e aprender a ser” (Correia & Arantes, 2000, p.28). Além disso, estabelece a carga horária semanal dos restantes componentes do currículo, especificamente de Português e Matemática (mínimo 7 horas) e Estudo do Meio e Expressões (mínimo 3 horas).

Apesar do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, introduzir o ensino da Língua Inglesa, com carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, esta situação não afeta o PTT do 1º ciclo, uma vez que é criado um novo grupo de professores de inglês (grupo 120) responsável pela leção de duas horas semanais de inglês curricular. Recorde-se que, até então, apenas existia Inglês no 1º CEB como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), inserido na componente “Escola a Tempo Inteiro”, sendo de frequência facultativa.

Em suma, apesar das várias alterações legislativas, verificadas no 1º CEB, mantêm-se algumas disciplinas nucleares, no sistema de ensino Português: Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões.

## **2.4. OS PROGRAMAS E METAS DE PORTUGUÊS DO 1º CEB**

Como referido anteriormente, as inovações curriculares, experienciadas no 1º ciclo do Ensino Básico, desde finais do século XX, originaram uma sucessão de documentos orientadores, em cada ano letivo. As mudanças incidiram sobretudo nos conteúdos curriculares de Português e Matemática, disciplinas referenciadas como nucleares, em todos os ciclos de ensino seguintes. Assim, no que se refere ao ensino e aprendizagem da Língua Materna, em Portugal, vários normativos surgiram: em 2006, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP); em 2007, o Plano Nacional de Leitura (PNL); em 2008, o Dicionário Terminológico (DT); em 2009, os Programas de Português do Ensino Básico (PPEB); em 2010, as Metas de Aprendizagem; em 2012, as Metas Curriculares, logo seguidas, em 2015, pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, documento orientador do ensino de Português, a partir de setembro de 2015.

Estes documentos serão apresentados e analisados seguidamente. A ordem cronológica, subjacente à sua enumeração, visa facilitar a análise dos últimos programas, planos, metas e recursos, na área disciplinar de Português.

### **2.4.1. Programa Nacional do Ensino de Português (PNEP)**

Com o Despacho nº 546/2007 de 11 de janeiro, surge o Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP), da responsabilidade da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), com o objetivo de melhorar o ensino do Português no 1º CEB, tendo em conta o fraco desempenho dos alunos portugueses, registado nos estudos internacionais do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2003; 2000), efetuados até à época, bem como em estudos nacionais, nomeadamente nos relatórios do Ministério da Educação, sobre os resultados das provas de aferição (2000 a 2005), então em vigor.

Com coordenação da professora Inês Sim-Sim, este programa de formação contínua de professores no ensino de Português, pretendia modificar as práticas docentes, em contexto de sala de aula. Para o efeito, foram propostas e discutidas novas abordagens teóricas e metodológicas diferenciadas, e ainda práticas pedagógicas mais eficazes, no ensino e aprendizagem da Língua Materna.

Assim, apostou-se na melhoria das competências linguísticas dos alunos, focalizando os domínios da oralidade, leitura e escrita, visando o desenvolvimento da consciência linguística e o ensino da gramática, concretamente da consciência fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva, na perspetiva de aprofundamento da

Língua Materna, pelos alunos do 1º CEB (Despacho nº 546/2007).

Analisando o Programa do PNEP (ME, 2007), é visível o destaque conferido ao domínio da leitura, através de estratégias de ensino, explícitas em todo o processo, e não apenas ao nível da aprendizagem da decifração da palavra e do texto. Neste Programa, é dado realce ao ensino explícito da compreensão leitora.

Apostando no desenvolvimento profissional dos professores, no Programa do PNEP (idem) a inovação verificou-se na procura de melhoria da ação pedagógica, em contexto de sala de aula, implementando estratégias específicas e o saber teórico adquirido, em contextos práticos, num constante trabalho colaborativo, supervisionado e refletido (Pereira, 2010). Os resultados positivos deste Programa evidenciaram a mais-valia de um plano de intervenção específico, tal como confirmado em estudos concretizados por vários investigadores (Alves, 2012; Alves & Coimbra, 2014; Macias, 2014; Pinto, 2010; Sequeira et al., 2010). As pesquisas realizadas focaram, sobretudo, a melhoria da literacia de leitura e a influência da formação contínua de professores, na qualidade das práticas, no 1º CEB.

#### **2.4.2. Plano Nacional de Leitura (PNL)**

Da iniciativa do governo, o Plano Nacional da Leitura (PNL) surgiu, em 2006, devido aos preocupantes níveis de literacia, considerados “significativamente inferiores à média europeia”, dos portugueses em geral e, em particular, da população mais jovem (DR nº 133, 2006, p.4856). Com o PNL, pretende-se criar hábitos de leitura e desenvolver competências, nos domínios da leitura e da escrita, nos cidadãos em idade escolar.

A Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, que aprova o PNL, especifica os objetivos a atingir, com a implementação deste plano:

- “a) Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo;
- b) Criar um ambiente social favorável à leitura;
- c) Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- d) Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- e) Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- f) Consolidar e ampliar o papel da rede de bibliotecas públicas e da rede de bibliotecas escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- g) Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.” (idem, p.4857)

Como se pode observar, os objetivos do PNL focalizam-se na melhoria da leitura, promovendo práticas pedagógicas que motivem os estudantes para a fruição e

aperfeiçoamento do ato de ler, enriquecendo as suas competências e comunicativas. Desta forma, é possível contribuir para a melhoria dos resultados escolares, tal como referenciado em estudos nacionais e internacionais, no que concerne à literacia de leitura.

Nos últimos anos, o PNL tem sido objeto de relatórios de avaliação (Costa et al., 2011, 2010, 2009) das entidades promotoras, bem como de estudos (Lages et al., 2007; Moraes et al., 2010; Neves et al., 2007; Pacheco, 2012; Santos et al., 2007; Sim-Sim & Viana, 2007) e artigos científicos (Calçada, 2011; Gamboa, 2013, 2008) e informativos, estes últimos publicados na imprensa nacional, sob a forma de crónicas e notícias.

Desde a implementação do PNL, e segundo o seu *síte* oficial (PNL, 2015), vários projetos e atividades têm sido desenvolvidos, nas escolas portuguesas e Bibliotecas escolares: Leitura em Vai e Vem; Já Sei Ler; Conta-nos uma História; Projeto Ler + Jovem; Projeto SOBE Saúde Oral; Bibliotecas escolares; Um dia com os média; Ler em Português; Dormir + Ler Melhor; Projeto Ler +; Ler + Mar; O Caminho das Letras; Ler + em Família; Semana da Leitura; Feira do Livro na escola... sendo a Semana da Leitura a atividade mais cumprida todos os anos, na maioria das escolas. Além dos projetos, um manancial de concursos desafia os jovens alunos portugueses: Eu conto; Japão, passado e presente; Jovens Autores de Histórias Ilustradas; Bibliofilmes Festival; Concurso Nacional Imagens Contra a Corrupção; Quem conta um conto... ao modo de Saramago?!; Palavras do Mundo em Cartaz; Conta-nos uma história; Onde te leva a imaginação? Concurso Nacional de Leitura; Concurso Inês de Castro; Faça lá um Poema; Escrever um conto, sorrir para a vida.

Analisando os vários projetos e atividades enumerados supra, propostos pelo PNL, nos últimos dez anos, constata-se, no imediato, os seus títulos apelativos e de fácil memorização, bem como a interligação entre a leitura e os restantes domínios linguísticos, com realce para a escrita. Tendo surgido da necessidade de ultrapassar baixos níveis de literacia dos estudantes e de formar novas gerações de jovens leitores, o PNL tem vindo a cumprir os objetivos, que presidiram à sua implementação nacional (Costa et al., 2011).

Atualmente, é notória a influência da rede de bibliotecas públicas, e sobretudo das Bibliotecas escolares, que se desdobram em planos locais de intervenção, conducentes ao desenvolvimento de hábitos de leitura de crianças e jovens. Destaca-se, ainda, a realização anual do Concurso Nacional de Leitura, que reúne e seleciona, a nível local, distrital e nacional, nas diversas fases do concurso, leitores do Ensino Básico ao Secundário, começando sequencialmente em cada escola e concluindo na final nacional, transmitida pela televisão pública. Por último, e funcionando como aferição externa, é de realçar a evolução positiva dos níveis de literacia dos estudantes portugueses, nos últimos anos, de acordo com os resultados obtidos em sucessivos estudos internacionais do PISA (OCDE, 2013, 2010, 2007, 2005). Neste sentido, o PNL constitui um fator positivo de

desenvolvimento da literacia da leitura. Numa época em que muitos jovens privilegiam o audiovisual, e preferem a internet à leitura, o PNL tem vindo a deixar a sua marca, pela motivação dos estudantes, dos professores e das famílias (Famoro, 2013; McGuinness, 2006; Pereira et al., 2010).

### **2.4.3. Dicionário Terminológico (DT)**

Em vigor desde 1967, a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP) foi substituída, em 2004, com a publicação da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS). De acordo com as orientações curriculares e programas, quer a NGP, quer a TLEBS, explicitam uma listagem de termos, para utilização em contexto de ensino. Após um período de análise e revisão especializada, com base em experiências pedagógicas, realizadas em escolas selecionadas para a experiência, a TLEBS foi suspensa e substituída pelo Dicionário Terminológico (DT), a partir de 2008.

É importante referir que o DT não é uma gramática, nem uma lista de conteúdos programáticos. O DT é uma ferramenta eletrónica para profissionais em Educação, cuja função reguladora de termos e significados elucida acerca de diferentes aspetos do sistema linguístico, em prol do desenvolvimento do conhecimento explícito da Língua Materna. Pretende-se, com o DT, regularizar terminologias e conceitos, que apareciam explicitados, de forma diferente, quer em documentos orientadores do ensino, quer em materiais didáticos em utilização. Cabendo esta função aos currículos e programas escolares, interessava proceder a uma uniformização terminológica.

O DT organiza-se em cinco domínios, cada um com subdomínios, os quais, embora não estando distribuídos por anos ou ciclos de escolaridade, são uma referência essencial, para os professores de Português: Língua, comunidade linguística, variações e mudança; Linguística descritiva; Análise do discurso, retórica, pragmática e linguística textual; Lexicografia; Representação Gráfica (ME, 2008). A sua funcionalidade estrutural permite consultas focalizadas, pelo professor, respeitantes a aspetos linguísticos. Segundo Duarte (2008, p.9), para se atingir um nível de desempenho elevado, na leitura e na escrita, quer em Português, quer nas diversas áreas disciplinares, é necessário “um conhecimento de língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito.” Em acréscimo, “dado que as aprendizagens escolares são feitas através da leitura e escrita de textos, esse conhecimento explícito constitui um factor transversal de sucesso escolar” (idem).

Assim sendo, o Dicionário Terminológico confere, ao professor, uma base de sustentação, visando o cumprimento do objetivo curricular de desenvolvimento da

consciência linguística, dos discentes. Consultando o DT, o professor de Português mantém atualizado o seu conhecimento sobre a estrutura da Língua, aplicando saberes e terminologias atualizadas em contexto de ensino, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas (Guerreiro, 2011).

#### **2.4.4. Programas de Português do Ensino Básico**

Na sequência de diversos estudos realizados, internacionais (PISA, *Programme for International Student Assessment* 2003, 2006; PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*, 2006), e nacionais (estudos e Relatórios nacionais das provas de aferição, 2008), denunciando baixos desempenhos dos alunos, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita surge o conjunto de Programas de Português para o Ensino Básico, em 2009. O estudo “A literacia em Portugal”, realizado por vários investigadores e coordenado por Benavente et al. (1996), expõe resultados alarmantes, em relação ao uso da informação escrita (numa escala de 0 a 4, cerca de metade dos indivíduos inquiridos obteve níveis 0 ou 1). A nível internacional, os estudos realizados no âmbito do PISA (2006, 2003, 2000), avaliando as capacidades literárias de jovens estudantes, relativamente à leitura, matemática e ciências, mostraram pouca evolução dos alunos portugueses, comparativamente a outros países, pelo que houve necessidade de mudança de normativos e, sobretudo, de práticas mais eficazes, em contexto de ensino.

Uma equipa de trabalho, “envolvendo cerca de uma dezena de professores, com o aconselhamento de diversos consultores e com o apoio da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular” (Reis et al., 2009, p. 3), foi incumbida de rever os programas de 1991, em vigor até à data, uma vez que se entendeu necessário que os novos programas incorporassem inovações sobre práticas pedagógicas, “os avanços metodológicos” da didática da língua e, ainda, a recente organização curricular (ibidem).

Além dos Programas de Português de 2001, para a reformulação deste novo Programa de 2009, foram tidas em conta outras orientações estruturantes, tais como: o Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências (CNEB, publicado em 2001); o Programa Nacional de Ensino do Português (2007); o Plano Nacional de Leitura (2006); as Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, realizada em Lisboa, em Maio de 2007 e o Dicionário Terminológico (2008).

A progressão das aprendizagens, ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, é um dos pontos de destaque destes novos programas. A fim de realizar aprendizagens significativas, pressupõe-se que o aluno vá adquirindo e aprofundando o seu conhecimento, de forma progressiva, tendo em conta os seus conhecimentos prévios (Azevedo, 2007;



Colomer, 2003; Condemarín & Medina, 2007). Outro destaque dos novos programas é o desenvolvimento das diferentes competências, previstas no CNEB (Teixeira, Silva & Santos, 2011), de forma articulada. Apresenta, como ponto de partida, a ideia base de que as aprendizagens literárias não se centram em domínios estanques da Língua Materna, porém integram as dimensões do Português: oralidade, leitura, escrita e conhecimento da Língua (Figueiredo, 2008; Sequeira, 2002).

Na lógica de aprendizagem ao longo da vida, o novo programa destaca o desenvolvimento de competências de estudo. Saber estudar implica fazer resumos, realizar pesquisas, elaborar esquemas, redigir notas, entre outras atividades. Ademais, valoriza o desenvolvimento de uma atitude crítica, a partir dos conhecimentos adquiridos e a adquirir, tendo em vista a formação de cidadãos ativos e participativos, numa sociedade cada vez mais exigente (Alonso, 2007; Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001; Pintrich, 2003).

Numa leitura atenta do Programa de Português de 2009, pode-se, ainda, identificar o princípio da transversalidade da Língua, apelando ao reforço de saberes e competências essenciais. O domínio da Língua de escolarização é considerado um fator primordial para atingir o sucesso educativo, em todas as disciplinas e áreas disciplinares, como se pode verificar na afirmação, “estimula-se aqui uma declarada atitude de exigência no que respeita ao domínio do português enquanto língua de escolarização, com reforço de saberes e de competências considerados essenciais” (Reis et al., 2009, p. 9).

Neste sentido, apesar de o ensino da Língua ser da responsabilidade de um professor específico, os docentes das outras disciplinas também devem zelar pela compreensão e expressão linguísticas, uma vez que “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (idem, p. 6). Assume-se o professor como gestor do ensino e aprendizagem da Língua, com capacidade para tomar decisões, no que respeita à operacionalização do currículo e de acordo com as especificidades da sua turma, tendo, como contexto, o meio e as vivências dos alunos.

Neste programa, o centro de atenções é o aluno, uma vez que os descritores de desempenho foram elaborados de forma a indicar “aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento” (Reis et al., 2009, p. 27).

Na matriz comum, desenhada para todos os ciclos, ao lado da coluna dos descritores aparece a coluna dos conteúdos, chamando-se a atenção para:

“A necessidade de se não trabalhar o programa apenas em função dos referidos conteúdos; estes facultam uma metalinguagem comum aos professores dos três

ciclos, no sentido de se reverter a deriva terminológica que se foi manifestando nos últimos anos. De um ponto de vista didático, eles devem ser activa e criativamente articulados com os desempenhos esperados, agrupados por grandes linhas orientadoras do trabalho sobre as competências.” (idem, p. 28)

Especificamente em relação ao 1º ciclo, e no que respeita à dinâmica de progressão, verifica-se “o desdobramento do primeiro ciclo em duas etapas” (idem, p. 24): primeiro e segundo ano; terceiro e quarto ano. Os resultados esperados, no final do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade encontram-se no quadro seguinte.

**Quadro 1 - Resultados Esperados no 1º CEB**

	1º e 2º anos	3º e 4º anos
Compreensão do oral	Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos; Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem; Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.	Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade; Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.
Expressão do oral	Falar de forma clara e audível; Esperar a sua vez, saber pedir a palavra; Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor; Narrar situações vividas e imaginadas.	Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros; Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados; Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.
Leitura	Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados; Compreender o essencial dos textos lidos; Ler textos variados com fins recreativos.	Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento; Ler para formular apreciações de textos variados; Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória; Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.
Escrita	Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.	Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação; Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas; Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita; Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.
Conhecimento Explícito da Língua	Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; Explicitar regras de ortografia e pontuação; Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.	Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua; Respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela; Reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados; Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.

**Fonte:** Reis et al. (2009, pp. 24-27) – adaptado.

Observando o quadro anterior, constata-se que os resultados esperados, de acordo com as etapas propostas para o 1.º CEB, abrangem, para todos os domínios programáticos, uma progressão sequencial, que possibilita, ao aluno, a assimilação e o aperfeiçoamento graduais de conhecimentos, capacidades e competências.

De referir que este novo programa de português, de acordo com a Portaria n.º 266/2011 de 14 de Setembro, começou a ser aplicado, em todas as escolas e anos de escolaridade, no ano letivo de 2012/13.

#### **2.4.5. Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa**

Tendo como referência o Currículo Nacional do Ensino Básico de 2002 e o Programa de Português do Ensino Básico de 2009, inicia-se, em 2010, o projeto Metas de Aprendizagem, não como metas normativas, mas como “instrumentos de apoio à gestão do currículo, disponibilizadas para serem utilizadas pelos professores no seu trabalho quotidiano” (Afonso et al., 2010, p. 2).

As Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa foram elaboradas por uma equipa de trabalho de investigadores do Ensino Superior – Cristina Duarte, Inês Duarte, Inês Sim-Sim, Luís Barbeiro, Luísa Álvares Pereira – com coordenação de Inês Sim-Sim. O documento foi organizado por domínios de referência, articulados por ciclo, em torno de nove áreas de aprendizagem, por forma a estruturar e a conjugar diversas competências: (i) Compreender discursos orais e cooperar em situação de interação; (ii) Expressar oralmente ideias e conhecimentos; (iii) Decifrar e escrever palavras; (iv) Compreender e interpretar textos escritos; (v) Tornar-se leitor; (vi) Elaborar e divulgar textos; (vii) Reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de textos; (viii) Conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical; (ix) Estruturar e analisar unidades sintáticas (Sim-Sim et al., 2010). Por sua vez, os domínios de referência dividem-se em organizadores de aprendizagem ou subdomínios, que evidenciam o que o aluno deve aprender.

O MEC, através do Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril, revogou o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, em vigor desde 2001, determinando, no preâmbulo, que seriam elaborados “documentos clarificadores das prioridades dos conteúdos fundamentais dos programas.” Além disso, estabeleceu o desenvolvimento do ensino através de Metas Curriculares, com o objetivo de capacitar os jovens para um futuro de sucesso, através de uma formação integral e adequada à realidade do mundo e da sociedade do século XXI.

#### **2.4.6. Metas Curriculares de Português**

As Metas Curriculares de Português (MCP, 2012) constituem um documento normativo de utilização obrigatória (Despacho 10874/2012, de 10 de Agosto), tendo sido aplicadas nos 1º, 3º, 4º, 5º 7º e 9º anos de escolaridade, a partir do ano letivo de 2013/14 e

nos 2º, 6º e 8º anos de escolaridade, a partir do ano letivo de 2014/15. Este processo concluiu-se, em 2014/2015, com a sua aplicação ao 9.º ano de escolaridade. As MCP surgiram como documento orientador, para facilitar o ensino, “pois fornecem uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu et al., 2012, p.4).

A avaliação dos alunos, interna e externa, deverá reger-se por este documento normativo e pelos programas disciplinares, tal como é regulado pelo Decreto-Lei Nº 91/2013 de 10 de julho (art. 2º, alínea 3):

“Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino.”

Para a elaboração das Metas Curriculares de Português, os autores (Buescu et al., 2012, p.4) basearam-se no Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2009, e obedeceram a alguns princípios, que explicitaram:

“Definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos, que permitam avaliar a consecução dos objetivos.”

As Metas Curriculares de Português clarificam o que é essencial que os alunos aprendam. Apresentam-se por anos de escolaridade, contendo quatro domínios de referência, no que concerne ao ensino da Língua Materna: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, sendo que, no 3º ciclo de ensino, existe uma separação dos domínios da Leitura e da Escrita. Por domínio, as Metas Curriculares de Português indicam os objetivos a alcançar, no processo de ensino e aprendizagem, bem como os descritores de desempenho dos alunos.

Sabendo que os domínios aqui apresentados já existiam, alerta-se para a junção, no 1º e 2º ciclos, da Leitura e da Escrita, uma vez que, apesar de terem “funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (idem, p.5).

Correspondendo “a uma opção de política da língua e de política de ensino”, é criado o novo domínio denominado Educação Literária. Este pretende contribuir “para a formação completa do indivíduo e do cidadão”, através da leitura obrigatória de obras e textos literários, como forma de garantir que a escola assuma “um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico”, a nível nacional (Buescu et al., 2012, pp.5-6). Apesar da leitura obrigatória de obras indicadas

para cada ano, no âmbito do domínio da Educação Literária, mantêm-se as listagens sugeridas pelo Plano Nacional de Leitura, como recurso e promoção da leitura autónoma.

Os autores das Metas consideram que estas, “incidindo objetivamente nos desempenhos que, de forma imprescindível, os alunos deverão revelar e exigindo da parte do professor o ensino formal de cada um deles, contribuirão para uma maior eficácia do ensino em Portugal” (idem, p.6).

#### **2.4.6.1. O Programa de Português atual**

Como foi explicitado, as Metas Curriculares de Português (2012), atualmente em vigor, foram criadas com base no Programa de Português do Ensino Básico (2009). A existência de algum desfasamento entre as Metas Curriculares e o Programa de Português levou a que o então Ministro da Educação e Ciência homologasse (Despacho nº 7442-D/2015) um documento único, em que são articulados os conteúdos programáticos com as metas curriculares, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015). Este documento

“tem em conta os ajustamentos progressivos que foram desenvolvidos(...), nomeadamente: elaboração de metas curriculares, elaboração de manuais escolares de acordo com as mesmas, formação de professores a nível nacional. É um documento único, que sistematiza as matérias, articula conteúdos programáticos com as metas curriculares.” (Despacho nº 7442-D/2015)

Este documento normativo, além de enquadrar as finalidades da disciplina de Português do Ensino Básico, também enuncia objetivos cognitivos e capacidades a desenvolver, assim como valoriza e releva áreas essenciais como: o desenvolvimento da fluência da leitura; a oralidade; o uso adequado da gramática; o contacto com literatura portuguesa; a composição escrita; a comunicação. Como explicitado na Introdução do documento: “Houve, ainda, preocupação com o reforço da exequibilidade deste Programa, pelo que se enfatizam, nos domínios da Leitura e Escrita, géneros e textos considerados essenciais, passando alguns outros, constantes das Metas Curriculares, a opcionais” (Buescu et al., 2015, p.3).

À semelhança das Metas Curriculares, “o Programa define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico” (ibidem). Por sua vez, “os conteúdos do Programa estão profundamente articulados com as Metas Curriculares, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem” (ibidem). Os autores justificam a nova organização dos conteúdos, a fim de ser possível “expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o

perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino (ibidem). Os descritores de desempenho, dos diferentes objetivos, foram pensados de forma a permitir que “os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino (...) e elaborados no sentido de permitirem que cada um deles seja objeto de ensino explícito e formal” (ibidem). Falando dos professores, no Despacho mencionado, lê-se que

“A par desta clarificação, outro dos objetivos prosseguidos pelo novo Programa é a devolução da autonomia pedagógica aos professores. A experiência acumulada pelos professores e pelas escolas é um elemento fundamental no sucesso educativo, pelo que se pretende reconhecer-lhes uma grande liberdade pedagógica, não condicionando a prática letiva.” (Despacho nº 7442-D/2015)

A autonomia pedagógica dos professores, em contexto de sala de aula, é uma mais-valia, pois permite que o professor leccione os conteúdos programáticos, de forma a contemplar a heterogeneidade de alunos existente nas turmas, permitindo, assim, liberdade de ensino, rumo ao sucesso educativo. Para isso, a Direção-Geral da Educação disponibiliza alguns materiais e documentos de apoio, tais como, caderno de aprendizagem da leitura e da escrita (LE); Vídeo – Leitura e Escrita: princípios, métodos e técnicas da alfabetização; perguntas frequentes acerca da *Metas Curriculares*; e, ainda, um documento da autoria dos autores das metas, intitulado *Português – 1º Ciclo: Geral, Gramática, Educação Literária, Leitura e escrita, leitura e escrita-vídeo, oralidade*.

Desta forma, fez-se o reajuste indispensável, harmonizando as orientações do *Programa de Português e as Metas Curriculares*, ficando finalizado o referencial curricular atual, em vigor desde o ano letivo 2012/13, para a disciplina de Português do 1º CEB.

## 2.5. LITERACIA E CONTEÚDOS CURRICULARES

O termo literacia encerra múltiplas aceções, pela complexidade de sentidos e competências que abrange. Desta forma, é “necessário precisar e entender bem as perspetivas e áreas científicas implicadas nas muitas abordagens e estudos”, que se têm realizado em torno da problemática da literacia (Braga, 2013, p.53). Nesta senda, importa considerar a sua relação com a Educação, uma vez que “a mudança de abordagem que a definição de Literacia implica, a nível da aprendizagem das competências de leitura, numa dimensão prática, acentuando a resolução de problemas do quotidiano”, nem sempre é acompanhada pela escola (idem, p.63). Na opinião de Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996, pp.396-397):

“A literacia já não é um luxo de minorias privilegiadas, ou um estatuto social distintivo, ou um resíduo periférico aos domínios nucleares de organização da vida social. As competências de literacia já não se limitam a constituir, sobretudo, uma base para uns poucos progredirem nos estudos. Os requisitos de literacia socialmente mais alargados já não se reduzem à simples necessidade de assinar o nome ou de apresentar um certificado do ensino primário, para poder tirar a carta de condução ou aceder a um emprego público.”

Assim sendo, haverá que analisar o novo conceito de literacia, numa perspetiva educacional, situando o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, no âmbito do desenvolvimento literário do aluno, com enfoque na capacidade de comunicação linguística, como abordaremos a seguir.

### 2.5.1. Conceito de Literacia

Durante muito tempo, a literacia reduzia-se a fazer uso da capacidade de escrita, com base nas práticas de leitura e escrita, tradicionalmente aprendidas na escola, “to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OCDE, 2003, p.15). No entanto, com a complexidade crescente que se foi descortinando, no processo de aquisição da leitura e da escrita, e com a comprovação de que as aquisições escolares tradicionais não asseguravam um efetivo domínio destas competências, por forma a favorecer o domínio literário da informação em sociedade, o termo “literacia” tornou-se mais abrangente (Castro, 2005).

O novo conceito de literacia traduz a “capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e de cálculo”, pretendendo-se abranger cada cidadão, “num *continuum* de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na vida corrente” (Benavente, et al., 1996, p.4). De acordo com Stripling (1992, p.87):

“The ability to read at a certain level does not really define literacy for our present, complicated world. The concept of literacy includes computer literacy, consumer literacy, information literacy, and visual literacy. In other words, literate adults must be able to gather and understand information on a variety of subjects through a number of different modes. Through it all, understanding is the key. Literacy means being able to understand new ideas well enough to use them when needed. Literacy means knowing how to learn.”

Depreende-se, assim, que não basta saber decifrar o texto escrito. Na sociedade da informação o indivíduo precisa mais do que saber decifrar, pois deverá, sobretudo, compreender e saber aplicar o que leu. Ler é compreender o que é lido e saber fazer uso da mensagem, implícita ou explícita, existente no texto lido (Azevedo, 2007; Cabral, 2004;

Sim-Sim, 2007; Viana et al., 2010). É preciso saber utilizar materiais impressos e escritos, em diversos contextos sociais, o que só se torna possível quando se adquire a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar e comunicar.

Em contínua aprendizagem, num contexto marcado por uma crescente complexidade de informação, o conceito de literacia mantém-se associado às exigências sociais, nomeadamente no que respeita à empregabilidade, uma vez que o nível de literacia é “um dos alicerces mais significativos da entrada no mundo do trabalho” (Martins, 2012, p.58). Ou seja, “Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential and to participate fully in their community and wider society” (UNESCO, 2003, p.20). Corroborando esta definição abrangente, a OCDE (2010, 2007), ao definir literacia da leitura, acrescenta a capacidade de compreensão e uso refletido de textos escritos, por forma a atingir objetivos, e a desenvolver conhecimentos e potencialidades, que permitam, a cada indivíduo, inserir-se e participar ativamente na vida social. Referindo-se ao conceito de literacia, Sim-Sim (2002b, p.9) comenta:

“Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. O leitor torna-se um construtor do significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao conhecimento. É esta a base da literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social.”

Desta forma, perspetivando a “literacia plena”, como “uma supra capacidade” (ibidem) entende-se que o domínio da leitura, como capacidade de acesso à literacia da informação, deve ser integrada transversalmente no currículo, uma vez que as aprendizagens poderão tornar-se mais significativas, se trabalhadas de forma interdisciplinar e ligadas a vivências e problemas da vida real (Bento, 2008; Reis et al., 2009; Roldão, 2003b, 2000b; Sá, 2004; Silva, 2000).

A importância do ensino e aprendizagem da compreensão de enunciados em Língua Materna, como veículo para a formação literária do cidadão, já se evidenciava na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, artigo 47º, alínea 7,

“O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno, ao nível da sua compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.”

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, faz, igualmente, alusão à valorização da



Língua Portuguesa, no artigo 6º, alínea 1, “A Educação para a cidadania bem como a valorização da Língua Portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares no âmbito do Ensino Básico”, sendo “indubitável a função de ‘suporte’ e de ‘integração’ que a Língua Portuguesa pode ocupar no currículo, contribuindo para um melhor desempenho em literacia do aluno” (ibidem). Cabendo à escola e aos docentes de Português a criação de condições que envolvam os alunos em novas experiências culturais e de linguagem, tendo em conta os níveis de capital linguístico e cultural de cada um (Bento, 2008, p.49).

Analisando o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (ME, 2001) apenas se encontra alusão ao termo literacia nas disciplinas de expressão artística: literacia científica (idem, p.132), literacia em artes (idem, pp.151-152), literacia musical (idem, pp.165-167).

No *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB), homologado em 2009, para desenvolver a competência leitora e enciclopédica, sugere-se que a escola disponibilize, aos discentes, não só textos literários, mas também textos não literários, “que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação”, incluindo mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, descrição, comparação e contraste, causa e efeito, sequência e enumeração, entre outros; e textos do quotidiano, tais como instruções, horários, notícias, bilhetes, formulários, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual, e outros (Reis et al., 2009, p.63). Reforça-se, neste documento, que:

“Convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens.” (ibidem)

Neste normativo, alude-se à escola como criadora de condições favoráveis para o desenvolvimento da “Educação linguística, literária e cultural dos alunos, e de atitudes positivas face às aprendizagens em geral e à aprendizagem da língua em particular”, acrescentando que a escola do 1º CEB deve “constituir-se como um contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação” (idem, p.66). Ao longo do programa de 2009 (idem), surgem várias referências sobre o domínio da literacia.

No Parecer nº2/2011 sobre Metas de Aprendizagem, a propósito das várias tentativas de mudança e ensaios curriculares, é mencionada a literacia como o “abrir a escola às funções sociais em uso e fazer com que nela se possa aprender a utilizar os

saberes e os instrumentos intelectuais da escola, como quem age na própria vida social e na resolução dos seus problemas” (CNE, 2011, p.62). Assim, a centralidade do desenvolvimento da literacia está bem presente nos documentos orientadores e curriculares, dando realce à transversalidade do ensino e aprendizagem da Língua Materna.

Recorda-se, tal como referido anteriormente, que o PNL (2006) foi criado com a finalidade “central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”, comprometendo-se a “disponibilizar informação, alargar o conhecimento e o debate público sobre as questões da leitura e da literacia” (Alçada et al., 2006, p.1). No seu relatório, entre outros, destacam-se dois objetivos, “Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo” e “Atingir resultados gradualmente mais favoráveis, em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia” (idem, 2006, p. 3).

### **2.5.2. Estudos centrados na Literacia**

Vários relatórios de avaliação (Costa et al., 2011, 2010, 2009), estudos (Gambôa, 2013, 2008; Lages et al., 2007; Morais et al., 2010; Neves et al., 2007; Santos et al., 2007; Sim-Sim & Viana, 2007) e artigos (Calçada, 2011; Figueiredo, 2008, 2006) têm sido realizados, no âmbito da literacia, sobretudo da leitura.

Em Portugal, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e do Conselho Nacional de Educação, realizou-se um estudo (Benavente et al., 1996) centrado na literacia em leitura, coordenado por Ana Benavente. Para a recolha de dados, os investigadores aplicaram um teste “a uma amostra representativa da população dos 15 aos 64 anos, contendo um conjunto de tarefas simulando situações de utilização, na vida corrente, de materiais impressos” (idem, p.398). Após recolha e análise dos dados, verificou-se um perfil geral de literacia bastante fraco, assim como uma desigualdade, no que concerne às competências de literacia, na população portuguesa adulta. Ou seja, situando-se nos níveis de literacia 0 e 1, os mais baixos, cerca de 10,3% dos inquiridos não foi capaz de resolver qualquer tarefa, revelando bastante dificuldade no uso da informação escrita; um conjunto de 37%, a partir de textos pequenos e simples, realizou tarefas pouco exigentes. Por sua vez, situando-se no nível de literacia 3 e 4, a partir de textos mais longos e complexos, com assuntos menos familiares, apenas 12,7% dos inquiridos concluiu as tarefas, que implicavam a capacidade de selecionar e organizar informação, relacionar e fundamentar ideias. Globalmente, apenas 7,9% demonstrou capacidade inferencial de elevado grau, incluindo capacidade de processamento e integração de informação diversa, em textos complexos e, em acréscimo, capacidade de resolução de problemas, mobilizando

conhecimentos significativos.

Nos últimos anos, foram vários os estudos internacionais em que Portugal participou, incidindo sobre competências de compreensão na leitura (IALS, 1998; IEA, 1991; PIRLS, 2001; PISA, 2012, 2009, 2006, 2003 e 2000). Os resultados, em geral, revelam que os alunos portugueses evidenciam menos dificuldades na leitura e interpretação de textos narrativos e mais nos textos informativos; apresentam lacunas na compreensão dos sentidos implícitos, construção inferencial e reflexão sobre a organização discursiva e os seus efeitos. É possível concluir que os leitores, participantes nas pesquisas mencionadas, usam poucas estratégias para a compreensão de textos escritos e dedicam um tempo muito limitado à leitura recreativa e à leitura para informação e estudo (Martins, 2012).

Organizado pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e dirigido por Warwick Elley, em 1991, realizou-se o estudo *Reading Literacy* com alunos do 4º ao 9º ano, abrangendo 32 países, entre os quais Portugal. Destes, apenas 27 países realizaram análise dos resultados. Constatou-se um desempenho muito fraco dos alunos portugueses do 1º ciclo, colocando Portugal na 23ª posição. Na apreciação final, foi constatado o pouco investimento na Educação, em Portugal, no final do século XX (Elley, 1994, 1992).

Por sua vez, promovido pela OCDE e pela *Statistics Canada*, realizou-se, em 2000, o estudo IALS - *International Adult Literacy Survey*, com a finalidade de avaliar os níveis de literacia dos cidadãos de vinte países, com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos. Pretendeu-se avaliar a capacidade de leitura e escrita, que os cidadãos utilizavam, para atingirem os seus objetivos no dia-a-dia, no trabalho e na comunidade, recorrendo a tarefas de leitura informativa, tal como o jornal (literacia em prosa), leitura de documentos como cheques e mapas (literacia documental) e leitura de montantes, percentagens e quantidades (literacia quantitativa) (Darcovich, 2000; OECD & Statistics Canada, 2000). Após análise dos resultados obtidos, nos domínios de literacia em prosa, documental e quantitativa, Portugal classificou-se em penúltimo lugar, neste estudo internacional, sendo a faixa etária dos adultos aquela que apresentou níveis mais baixos.

Também organizado pela OCDE, têm vindo a ser concretizados vários estudos no âmbito do PISA - *Programme for International Student Assessment*, (PISA 2012, 2009, 2006, 2003, 2000), avaliando a literacia dos alunos de 15 anos de mais de trinta países, entre os quais Portugal. Realizando-se de três em três anos, embora todos os domínios sejam abrangidos (50% dos itens avaliados pertencem ao domínio em foco e 50% aos restantes domínios), cada ano é focalizada uma literacia principal: PISA 2000 e 2009, literacia de leitura; PISA 2003 e 2012, literacia matemática; PISA 2006, literacia científica.

O primeiro destes estudos efetuou-se em 2000, focalizando testes específicos, na

avaliação da literacia em leitura (GAVE, 2001; PISA, 2000). Assim, avaliou-se a “capacidade para extrair e recuperar determinada informação, interpretar aquilo que liam e refletir sobre e/ou avaliar o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos” (Martins, 2012, p. 62). Comparativamente ao desempenho dos alunos dos outros países, os portugueses ficaram abaixo da média da OCDE, ocupando o vigésimo sexto lugar da lista de mais de trinta países analisados (52% dos alunos portugueses apresentaram níveis de literacia iguais ou inferiores ao nível 2, numa escala de 1 a 5, este último o mais elevado).

Os resultados referentes ao PISA 2003 (OCDE, 2005), embora com uma ligeira melhoria, no que respeita ao desempenho dos alunos portugueses, continuaram muito próximos dos obtidos no PISA 2000.

Em relação ao estudo PISA 2009 (OCDE, 2010), no que respeita à literacia em leitura, verificou-se uma melhoria nos resultados dos alunos portugueses de 15 anos, constatando-se que, “pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura” (Serrão, Ferreira & Sousa, 2010, p. 7). Portugal passou, assim, para vigésimo primeiro lugar, em trinta e três países participantes no PISA 2009, sendo evidenciado como o 4º país que mais progrediu na leitura desde 2000 e colocando Portugal na média dos trinta e três países, membros da OCDE (idem).

Relativamente aos últimos dados publicados (PISA 2012), “Portugal tem alcançado grandes melhorias nos ciclos do PISA, no que refere a matemática, leitura e ciências, com o desempenho no PISA 2012 em torno da média da OCDE em matemática e abaixo da média da OCDE em leitura e ciências” (OCDE, 2014, p. 4).

Apesar de, lentamente, os resultados irem melhorando, ainda muito se pode fazer, por forma a conseguir aperfeiçoar o desempenho dos alunos portugueses, no que respeita à sua competência literária. Urge refletir em torno das lacunas apontadas nestes estudos, “a fim de ultrapassar abordagens da leitura obsoletas” (Martins, 2012, p.67). Os baixos níveis de literacia e os reduzidos hábitos de leitura dos portugueses poderão ser combatidos, investindo-se num efetivo esforço, melhorando práticas de ensino e aprendizagem da leitura, o que implicará mais investimento e empenho na formação de professores do Ensino Básico. Por outras palavras, há que investir na promoção de situações de leitura e escrita, na escola, a par de uma aprendizagem significativa, que permita a inserção social, através de formas de trabalho didático, que envolvam ativamente o aluno (Costa, 1998; Martins, 2012; Martins & Sá, 2008; Sá, 2004).

Os estudos mencionados referem a importância de cumprir a finalidade de desenvolver a literacia dos alunos, essencial na sociedade da informação, entendendo literacia como a capacidade de ler e transmitir (através da escrita, de sinais e de gestos, ou

de ações: pintura, escultura, cálculo, ...) diferentes tipos de mensagens e de compreender o conteúdo (explícito ou implícito) que a mensagem encerra. Desenvolver a literacia nos discentes é entendido, pelos investigadores, como uma preparação para o futuro - académico, relacional, profissional - sem barreiras de linguagem ao nível da compreensão e aplicação de conhecimentos (Calçada, 2011; Sim-Sim, 2002).

As vantagens de uma pedagogia da literacia, em contexto escolar, são inquestionáveis. Há que ter consciência que a literacia da leitura e da escrita deve ser ensinada nas escolas portuguesas, desde o 1º CEB, não de forma pontual, mas em gradação sempre presente, em sala de aula e ao longo da vida, evitando que os alunos portugueses completem os ciclos de ensino de forma iliterada, no que respeita à aprendizagem da Língua Materna (Martins, 2012; Sá, 2004).

Neste entendimento, os profissionais em Educação, através de estratégias de ensino explícito dos conteúdos curriculares em estudo, e em contexto pedagógico vivencial, devem ter a preocupação de desenvolver, nos discentes, competências e capacidades, de maneira a formar a criar indivíduos que sabem fazer uso da sua literacia, na sociedade onde estão inseridos. A formação de crianças literadas significará leitores adultos, capazes de decodificar informação textual, e com capacidade de reflexão sobre o mundo. Estes adultos do futuro serão possíveis pensadores críticos e criativos, aprendizes interessados e investigadores organizados, que saberão utilizar todos os meios ao seu alcance (Gambôa, 2013). Eis o grande desafio da escola atual, a principiar no 1.º CEB.

## **2.6. LÍNGUA MATERNA: INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **2.6.1. Transversalidade da Língua Materna**

Desempenhando um papel de relevo, na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento de competências transversais, a Língua Materna tem sido objeto de estudo, no que respeita à importância da sua transversalidade nos currículos escolares (Reis et al., 2009; Valadares, 2003). Tal como se afirma no PPEB:

“o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Se muitas vezes designamos o Português como língua materna, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos.” (Reis et al., 2009, p.6)

De facto, no contexto de ensino e aprendizagem, a transversalidade da Língua Materna destaca-se pela sua contribuição no desenvolvimento de competências essenciais,

quer nas aquisições escolares, quer para a vida em sociedade, pois a capacidade de leitura da informação e a capacidade de gerir atitudes e valores facilitam a integração social e a inserção ativa e crítica do indivíduo (Duarte et al., 2008; Rey, 2002; Sá & Martins, 2008).

Neste âmbito, a escola assume a centralidade do ensino da Língua Materna, por forma a promover a “mestria que possibilite a cada aluno interagir com o real de forma activa e criativa, extraindo e produzindo significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita”, e através do “treino de mecanismos de automatização e a aprendizagem de estratégias essenciais à eficácia e rapidez de acesso ao conhecimento” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.40). Esta ideia é destacada no Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009):

“Sendo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.” (Reis et al., 2009, p.12)

Entendendo como vertente essencial da Educação “ser competente nos muitos e variados usos da língua”, Neves (2004, p.45) afirma ser necessária a contribuição de todos os professores “para este processo, fornecendo modelos de Língua, solicitando o uso correcto da Língua Materna e prestando especial atenção aos aspectos linguísticos da realização do discurso do seu público.” De facto, a transversalidade da Língua Portuguesa manifesta-se pela multiplicidade de funções que desempenha e pela onipresença dos discursos, sendo o instrumento transversal de excelência nos currículos escolares (Barbeiro, 2004; Duarte et al., 2008; Silva et al., 2009).

A importância da transversalidade da Língua aparece em vários normativos do sistema de ensino Português. É ainda visível na carga horária atribuída nos planos de estudo, bem como na leccionação obrigatória do Português, em todos níveis e ciclos de ensino, e “na sua conceção como disciplina integradora, passível de atravessar transversalmente outros conteúdos disciplinares” (Castro & Sousa, 1998, p.10).

Tendo em conta a problemática da transversalidade da Língua Portuguesa, o Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, tem-se dedicado à investigação em torno da Língua Materna e da sua transversalidade (Sá & Veiga, 2010; Sá, 2012, 2010). Um projeto desta Universidade, denominado “Transversalidade e especificidade da Língua Portuguesa no currículo” (2010), apresenta, como principais objetivos:

- “i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em língua portuguesa e
- ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos.” (Sá & Veiga, 2010, p.9)

A operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa, relacionada com o desenvolvimento de competências em comunicação escrita, tem sido objeto de estudo pelos investigadores deste laboratório.

Outros estudos têm sido feitos. De acordo com a focalização de cada um, apresentam-se os respetivos resultados. Visando a identificação e caracterização das representações dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, foram realizadas pesquisas sobre as perceções de professores em exercício e futuros professores do 1º CEB (Gomes, 2011; Santos, 2007), responsáveis educativos (Martins, 2010), alunos do 2º CEB (Pereira, 2009) e supervisores das escolas (Neves, 2004; Neves & Sá, 2005). Estes estudos permitiram concluir que os intervenientes consideram relevante desenvolver competências em comunicação oral e escrita, adotando uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; reforçar a interação comunicativa - oral e escrita – “tendo em conta as vertentes da compreensão e da expressão/produção”, para melhorar o domínio da Língua Portuguesa, “valorizar o contributo do ensino/aprendizagem das outras áreas curriculares” (Sá, 2012, p.367).

Analisando a utilização de instrumentos, ao serviço da abordagem transversal do ensino e aprendizagem da Língua Materna, alguns investigadores analisaram documentos elaborados por docentes, tais como o Projeto Curricular de Turma (Bartolomeu & Sá, 2008; Bizarro & Sá, 2011; Capucho, 2009; Carvalho, 2006), manuais escolares (Martins, 2012) e planificações de aulas de Língua Portuguesa do 1º CEB (Cunha, 2008). As conclusões evidenciam que “os produtores e utilizadores desses instrumentos tinham consciência da importância de promover uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa” (Sá, 2012, p.368). Em relação aos estudos focando a análise dos manuais escolares, nomeadamente os destinados a anos terminais de ciclo do Ensino Básico (Martins, 2012; Martins & Sá, 2011), concluiu-se que estes têm por costume se “centrarem no desenvolvimento de competências particularmente valorizadas em contexto escolar (por exemplo, a compreensão de textos literários) e para promoverem certas estratégias (por exemplo, processamento de informação explícita)”, em detrimento de outras igualmente ou mais importantes, como a estruturação de inferências (Sá, 2012, p.368).

Também foram realizados estudos em torno da “conceção, implementação e validação de práticas promotoras da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa”, em vários níveis do Ensino Básico (Balula, 2007; Carvalho, 2007; Marques,

2011; Rodrigues, 2011; Sá, 2010) e, até, ao nível da Educação e formação de adultos (Tavares, 2011; Tavares & Sá, 2011). Os resultados permitem concluir que, no ensino e aprendizagem da Língua, é possível conceber, implementar e avaliar práticas que contribuam para o desenvolvimento de competências transversais, assim como é possível combinar o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa com o de outras áreas curriculares (Carvalho, 2007; Rodrigues, 2011; Sá, 2012).

Ainda sobre a transversalidade da Língua materna, no que respeita à formação de professores, realizaram-se pesquisas com a finalidade de contribuir para “a formação de profissionais da Educação em novos moldes, procurando resolver alguns problemas identificados” (Sá, 2012, p. 369). Os estudos tiveram como população alvo professores em exercício dos três ciclos do Ensino Básico (Martins & Mesquita, 2010; Pinto, 2010; Sá, 2010) e futuros professores de Português do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, focalizando a componente de prática pedagógica (Ferreira, 2010). As conclusões apontam para o facto de que “é possível conceber, implementar e avaliar programas de formação inicial e contínua, orientados para a abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa” e para “o desenvolvimento de competências em trabalho colaborativo” (Sá, 2012, pp.369-370). De acordo com esta investigadora (idem, p.371), as instituições responsáveis pela formação de professores têm a obrigação de se empenharem “numa abordagem clara da problemática da transversalidade da língua portuguesa e da sua operacionalização: i) na formação inicial de professores, ii) no contexto supervísio e ainda iii) nos programas de formação contínua de profissionais da Educação.”

Por sua vez, o estudo realizado por Rodrigues e Duarte (2011) tinha por objetivo averiguar as opiniões dos docentes sobre a integração do Português, nas disciplinas de Física e Filosofia. Concluiu-se que, em contexto de sala de aula, “um aluno cognitivamente ativo e um professor linguisticamente competente e, por isso, habilitado a ser modelador e mediador, procurando formas dinâmicas de operacionalização da transversalidade do português, é uma realidade pouco frequente” (idem, p. 198). Por isso, reafirma-se a necessidade de repensar a formação inicial e contínua de professores, na perspetiva de criar profissionais conscientes da importância da abordagem transversal do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. No mesmo estudo, tendo em conta a revisão da literatura e os resultados obtidos, as autoras partilham a opinião de que, para a melhoria do desempenho linguístico dos alunos, é fundamental a partilha de responsabilidades. Por isso, reafirmam “ser essencial a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes, com o objetivo de articular estratégias, em que confluam os conhecimentos específicos de cada área disciplinar e o conhecimento da língua materna” (idem, pp. 201-202). Desta forma:



“urge aos professores de cada escola e aos de Língua Portuguesa, em particular, reflectir conjuntamente sobre a melhor forma de promover actividades que permitam operacionalizar a transversalidade da língua e que conduzam a uma qualitativa apropriação da Língua Portuguesa, por parte dos alunos, com vista ao seu desenvolvimento escolar, profissional e social, assim como à sua formação pessoal.” (Bento, 2008, p. 36)

Neste sentido, embora o professor de Português esteja habilitado para ensinar e aprofundar a oralidade, a leitura e a escrita dos discentes, nenhum docente, seja qual for a sua área disciplinar de formação e lecionação, se pode eximir a corrigir uma frase incorreta, por exemplo. Contudo, tal é mais premente no 2º e 3º ciclos, pois cada professor ensina apenas uma determinada disciplina curricular, enquanto, no 1º ciclo, o professor é responsável por diferentes disciplinas, entre as quais Português, Estudo do Meio e Matemática.

### **2.6.2. Comunicação e Linguagem Matemática**

Comunicar matematicamente implica leitura, interpretação e elaboração de pequenos textos ou, no caso da comunicação oral, uma linguagem rigorosa e científica, incidindo na compreensão concetual, dentro de cada tema matemático (Gomes, 2013), desde os anos iniciais da escolaridade obrigatória. A importância da comunicação matemática é referenciada nos Novos Programas de Matemática do Ensino Básico (Ponte et al., 2007, p.63):

“ (...) através da comunicação, os alunos exprimem e confrontam ideias, tanto com os colegas como com o professor. Na aula de Matemática, a comunicação faz-se essencialmente a nível oral e escrito. Visando o desenvolvimento desta capacidade, o professor fomenta diversos tipos de interacção na sala de aula (professor - aluno, aluno - aluno, aluno - turma, professor - turma). A comunicação oral é desenvolvida através do questionamento do professor, tanto em tarefas problemáticas e investigativas como na resolução de exercícios, levando os alunos a interpretar e discutir informação apresentada de vários modos, descrever regularidades, explicar e justificar conclusões e soluções usando linguagem natural e matemática, apresentar argumentos de modo conciso e matematicamente fundamentado, e avaliar a argumentação matemática (por exemplo, de um colega, de um texto, do próprio professor). Para fomentar a comunicação escrita, ao longo dos diversos temas matemáticos, o professor deve criar momentos em que os alunos tenham de elaborar pequenos textos e relatórios.”

Assim, também os autores Guerreiro e Menezes (2010, p.137) defendem a pertinência da comunicação, linguística e matemática, visando a otimização da aprendizagem e a assimilação de conhecimento significativo:

“A relevância que tem sido reconhecida à comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem vai muito além da ideia comum de transmissão de informação e de conhecimentos. Neste sentido, a comunicação em geral (e a da Matemática, em particular), é muito mais do que um recurso educacional, é sobretudo e essencialmente o suporte e o contexto do ensino - aprendizagem, entendido como processo de socialização e de interação entre os alunos e entre estes e o professor.”

Desta maneira, “as formas de comunicação matemática, caracterizadas pelo uso da linguagem oral e escrita e também da leitura, são reveladoras da maneira como os estudantes constroem e partilham o seu conhecimento matemático” (Guerreiro & Menezes, 2010, p. 139). De facto, durante a prática letiva, muitas vezes se observa que há alunos que não gostam ou não compreendem os conteúdos matemáticos, por encontrarem dificuldades na compreensão da linguagem Matemática, o que condiciona o seu desempenho nesta última disciplina. Neste entendimento, é fulcral que os professores de Matemática e de Português invistam na superação desta lacuna, através de estratégias de ensino e aprendizagem, que eliminem as deficiências de leitura dos alunos, promovendo aulas de compreensão de leitura, nas aulas de Matemática (Carrasco, 2011; Malta, 2004). O que se passa, na realidade, é que:

“as oportunidades de leitura não são tão frequentes quanto poderiam, pois os professores tendem a promover muito mais atividades de “produção matemática” entendida como resolução de exercícios. Práticas de leitura não apenas de textos, mesmo que teóricos, de matemática, como também de descrição ou explicação escrita de procedimentos são, muitas vezes, preteridas em benefício das explicações (...) e das receitas.” (Fonseca & Cardoso, 2005, p.66)

Desde longa data consideradas como pilares basilares da Educação, a Língua Materna e a Matemática são instrumentos essenciais na comunicação e no pensamento dos cidadãos (Menezes et al., 2001). Segundo estes autores, em contexto escolar, as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa possuem aspetos comuns, nomeadamente a compreensão transversal da comunicação. Por isso, é pertinente ter em conta a transversalidade entre estas duas disciplinas, uma vez que, para a compreensão dos enunciados matemáticos, é essencial o domínio da Língua Materna.

### **2.6.3. O Programa e as Metas Curriculares de Matemática**

As Metas Curriculares de Matemática (2012) constituem um documento normativo de utilização obrigatória (Despacho 10874/2012, de 10 de Agosto), tendo sido aplicadas nos 1º, 3º, 4º, 5º 7º e 9º anos de escolaridade, a partir do ano letivo de 2013/14 e nos 2º, 6º e 8º anos de escolaridade, a partir do ano letivo de 2014/15. A avaliação dos alunos, interna e

externa, rege-se por este documento normativo e pelo programa disciplinar de 2007, visto que as Metas Curriculares de Matemática foram construídas “com base nos conteúdos temáticos expressos no Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007” (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p.1).

Verificando-se “alguns desfasamentos pontuais entre aquele programa e as Metas Curriculares” (idem), um novo Programa foi elaborado, atendendo à harmonização de conteúdos programáticos com as Metas. Na introdução deste normativo legal, verifica-se a preocupação dos autores em alertar para a compreensão como objetivo central do ensino da Matemática,

“Efetivamente, o desenvolvimento da compreensão - que resulta da ampliação contínua e gradual de uma complexa rede de regras, procedimentos, factos, conceitos e relações que podem ser mobilizados, de forma flexível, em diversos contextos - deve ocupar o centro das preocupações das escolas e dos professores, com vista a melhorar a qualidade da aprendizagem da Matemática no nosso país.” (ibidem)

Reafirma-se a necessidade premente do ensino explícito da compreensão leitora, “com vista a melhorar a qualidade da aprendizagem Matemática”, em Portugal. O documento *Programa e Metas Curriculares* também destaca, como grandes finalidades, a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. No que respeita à estruturação do pensamento, os autores referem ser primordial a aquisição de “uma gramática basilar do raciocínio hipotético-dedutivo”, sendo esta constituída pelos conceitos matemáticos, pelas propriedades e pela argumentação clara e precisa, acrescentando que,

“O trabalho desta gramática contribui para alicerçar a capacidade de elaborar análises objetivas, coerentes e comunicáveis. Contribui ainda para melhorar a capacidade de argumentar, de justificar adequadamente uma dada posição e de detetar falácias e raciocínios falsos em geral.” (idem, p.2)

Uma vez mais, a comunicação e a argumentação são focadas, remetendo para a transversalidade da Língua Materna. Relativamente à análise do mundo natural,

“A Matemática é indispensável a uma compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia, isto é, a uma modelação dos sistemas naturais que permita prever o seu comportamento e evolução. Em particular, o domínio de certos instrumentos matemáticos revela-se essencial ao estudo de fenómenos que constituem objeto de atenção em outras disciplinas do currículo do Ensino Básico.” (ibidem)

De acordo com autores do Programa (Damião et al., 2013) e Metas Curriculares (Bivar et al., 2012), os desempenhos explícitos em cada descritor devem contribuir

“para a aquisição de conhecimentos de factos e procedimentos, para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para a comunicação (oral e escrita) adequada à Matemática, para a resolução de problemas em diversos contextos e para a visão da Matemática como um todo articulado e coerente.” (idem, p.4)

Por sua vez, a interpretação da sociedade contribui “para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável” (ibidem), tendo em conta que é através do método matemático, que se analisa e se compreende o funcionamento da sociedade.

Partindo destas finalidades, foram estabelecidos objetivos tradutores dos principais desempenhos, que os alunos deverão evidenciar, em cada ciclo de ensino, sendo que, no 1º CEB, pretende-se que os alunos aprendam a:

- “(1) Identificar/designar: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, não se exigindo que enuncie formalmente as definições indicadas (salvo nas situações mais simples), mas antes que reconheça os diferentes objetos e conceitos em exemplos concretos, desenhos, etc.
- (2) Entender: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, reconhecendo que se trata de uma generalização.
- (3) Reconhecer: O aluno deve reconhecer intuitivamente a veracidade do enunciado em causa, em exemplos concretos. Em casos muito simples, poderá apresentar argumentos que envolvam outros resultados já estudados e que expliquem a validade do enunciado.
- (4) Saber: O aluno deve conhecer o resultado, mas sem que lhe seja exigida qualquer justificação ou verificação concreta.” (idem, p. 3)

Estes desempenhos são essenciais, para que o aluno adquira conhecimentos de factos e de procedimentos, construa e desenvolva o raciocínio matemático, desenvolva uma comunicação matemática coerente (oral e escrita), e resolva problemas matemáticos em diversos contextos, uma vez que,

“a resolução de problemas envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, a revisão, sempre que necessária, da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais.” (idem, p.5)

Progressivamente, o professor deve ensinar estratégias de compreensão leitora, para que o aluno compreenda a mensagem e consiga resolver os problemas matemáticos. As respostas dos alunos, embora numa fase inicial da aprendizagem matemática, podem “apresentar estratégias de resolução mais informais, recorrendo a esquemas, diagramas, tabelas ou outras representações, devem ser incentivados a recorrer progressivamente a métodos mais sistemáticos e formalizados” (ibidem).

As Metas Curriculares são a materialização dos objetivos a atingir e conteúdos a aprender, organizados nos respetivos descritores de cada domínio. No domínio Números e

Operações (NO) os alunos aprendem o conceito de número, a representação dos números e os aspetos que se prendem com a realização de cálculos (cálculo mental, cálculo escrito, estratégias de cálculo).

No 1º ciclo, o ensino dos NO deve ter como objetivo uma aprendizagem significativa, ligada a uma compreensão relacional das suas propriedades, e não apenas a aquisição de um conjunto de técnicas. Progressivamente, os temas devem ser introduzidos através da experimentação e manipulação de material concreto, até à fase das conceções mais abstratas.

No domínio Geometria e Medida (GM), o Programa e Metas Curriculares sugere, desde cedo, o ensino de noções básicas de geometria “começando-se pelo reconhecimento visual de objetos e conceitos elementares como pontos, colinearidade de pontos, direções, retas, semirretas e segmentos de reta, paralelismo e perpendicularidade, a partir dos quais se constroem objetos mais complexos como polígonos, circunferências, sólidos ou ângulos” (ibidem p.6). Apesar de, inicialmente, parecer algo difícil, para crianças em início de ciclo (algumas a frequentar o 1º período do 1º ano de escolaridade com 5 anos), a verdade é que, antes da entrada para o 1º CEB, muitas têm alguma experiência com atividades de descoberta do espaço e da forma, o que contribui para aumentar o seu interesse e empenho nas tarefas de manipulação, exploração, transformação e relação, na descoberta da geometria do meio envolvente. O ensino da geometria no 1º ciclo ajuda a disciplinar o raciocínio, ao contribuir para criar as estruturas lógico-dedutivas.

Quanto ao domínio Organização e Tratamento de Dados (OTD), presente no atual e nos anteriores programas de Matemática, o mesmo revela-se bastante pertinente, na medida em que incentiva os alunos a desenvolverem a literacia estatística, desde tenra idade. De acordo com alguns estudiosos (Ponte & Sousa, 2010; Martins & Ponte, 2010; Ponte & Serrazina, 2000), saber ler dados torna os alunos cidadãos com mais capacidade para tomar decisões, quando se deparam com a informação recebida do mundo que os rodeia. É claro que não é pretendido que alunos do primeiro ciclo sejam capazes de “realizar estudos estatísticos sofisticados” (Martins & Ponte, 2010, p 12), mas que saibam utilizar a linguagem básica, “desde a formulação de questões a investigar à interpretação dos resultados” (idem). Por isso, é importante que os alunos comecem, desde cedo, a lidar com a organização e tratamento de dados, por forma a desenvolverem, progressivamente, a capacidade não só de interpretar, como também de selecionar e analisar criticamente a informação que recebem.

#### **2.6.4. Contributo da Língua Materna para o sucesso dos alunos a Matemática**

Apesar de, na prática pedagógica, ainda não se recorrer, frequentemente, à leitura e compreensão de textos, como meio facilitador da aprendizagem noutras áreas disciplinares, nomeadamente da Matemática, já existem muitos estudos (Borasi & Siegel, 2000; Caraça, 2000; Carrasco, 2011; Costa, 2007; Fonseca & Cardoso, 2005; Guedes & Sousa, 2011; Lopes, 2005; Marques, 2008) defender que a prática sistemática da leitura pode melhorar a compreensão, aprendizagem e o gosto pela Matemática.

Também Figueiredo e Palhares (2005) defendem a correlação entre os níveis de sucesso na disciplina de Português e os níveis de sucesso na resolução de problemas matemáticos. De acordo com um estudo efetuado, concluem que “existe uma correlação entre a disciplina de Língua Portuguesa e a capacidade de Resolução de Problemas de Processo e a capacidade de Pensamento Crítico”, associando estas duas capacidades dos alunos com a proficiência de leitura, compreensão e interpretação dos enunciados dos problemas (idem, p.11).

Além de vários estudos realizados, existem dados conclusivos, a partir da avaliação externa dos alunos, como é o caso da análise dos resultados das Provas de Aferição, aplicadas aos alunos do 4º ano, em 2004 (DGIDC, 2006). Segundo os dados recolhidos, os alunos evidenciaram dificuldades na compreensão e expressão de Linguagem Matemática, incidindo os resultados mais fracos no cruzamento da Geometria e Medida, no que se refere à resolução de problemas, raciocínio e comunicação.

No estudo efetuado, em escolas portuguesas, por Costa (2007), em torno da influência da Língua Portuguesa na aprendizagem da Matemática, tendo em conta os resultados obtidos, a investigadora considera que, no 1º CEB, essa aprendizagem “deve integrar novas dinâmicas de sala de aula, novas tarefas, novas metodologias, de modo a que os alunos desenvolvam uma melhor compreensão sobre a Matemática, mas também a apliquem a situações do quotidiano” (idem, p.154).

Sabendo que “a Matemática formalizada, que se encontra nos livros didáticos e manuais escolares, é bastante rígida e abstrata”, o professor deve oferecer leituras e atividades diversas, que não apenas as dos manuais didáticos, promovendo, assim, a compreensão de todo o processo de construção do conhecimento matemático (Carrasco, 2011, p.200). Compartilhando esta ideia, Lopes (2005, p.36) defende que “os obstáculos de percurso e as visões errôneas, no decorrer da construção do conhecimento, dificilmente estão descritos nos livros didáticos, principalmente naqueles voltados à área das ciências exatas.” Assim, é produtivo que os alunos aprendam com o erro.

Por sua vez, num recente estudo realizado no Estado de Goiás, Brasil, por Ribeiro

et al. (2015, pp. 443-449), com o objetivo de “examinar o progresso da compreensão leitora em matemática através do teste Cloze”, partiu-se de estudos conclusivos, que indicavam que uma grande percentagem de alunos não apresentavam a desejável competência em leitura e escrita e, por isso, revelavam “dificuldades em aprender os conteúdos referentes às disciplinas.” O teste Cloze foi aplicado a 31 alunos do 5º ano, para detetar “o nível de compreensão na leitura em matemática.” No estudo, o teste Cloze é definido como:

“um teste que visa avaliar o nível de leitura dos alunos, proporcionando aos educadores parâmetros que demonstram a situação real da compreensão das habilidades que se referem à leitura. Em se tratando da matemática, a leitura de conceitos, procedimentos, métodos, gráficos, tabelas, é de extrema relevância na compreensão e resolução de situações problema” (idem, p. 444).

Após aplicação e análise dos dados, constatou-se que “os alunos apresentaram um desempenho baixo no teste Cloze, demonstrando que a maioria tem capacidade do ato de ler, mas dificuldade na abstração das informações do texto” (idem, p. 446). Ou seja, os autores do estudo concluíram que o teste aplicado foi um instrumento adequado, para avaliar a leitura e respetivo nível de compreensão dos alunos, sendo possível verificar, através dos resultados obtidos, “o quanto se deve fazer para melhorar o desempenho e as habilidades na leitura dos discentes”. Nas conclusões, os investigadores destacam que a leitura é a ponte para “alcançar o aprendizado verdadeiramente significativo para todas as disciplinas e conseqüentemente proporcionar, a esses estudantes, conquistar o seu lugar no mundo do trabalho, das relações sociais, culturais e políticas” (idem, p. 447).

Assim sendo, será benéfico optar pelo recurso a instrumentos diversificados para aperfeiçoar e avaliar as competências de leitura dos alunos, na perspetiva de tentar resolver dificuldades de aprendizagem que, muitas vezes, advêm da não compreensão de textos (Bortolanza & Cotta, 2012).

Em suma, é fundamental a prática de leitura, a compreensão de textos e a compreensão lexical, nas aulas de Matemática, com recurso a diversas estratégias de ensino explícito dos conteúdos, como acesso à linguagem matemática e como forma de aprender a extrair o significado do que é lido (Carrasco, 2011). Nesta perspetiva, urge desenvolver as capacidades literárias de cada aluno, com a consciência de que os professores são os principais interlocutores e orientadores, para ensinar os alunos a transformarem a informação disponível, em conhecimento aplicável à vida em sociedade (Marques, 2008; Martins, 2012; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).





## **CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA**



## INTRODUÇÃO

*Contou o pouco dinheiro que lhe restava e foi à livraria onde comprou um belo livro de histórias. O seu Primeiro Livro! Ia lê-lo dia e noite, letra por letra e linha por linha. Havia de conseguir ler tão bem que (...) não poderiam deixar de o admirar. Estendeu-se no chão, instalou-se confortavelmente, pegou no livro novo e começou a ler.*

Bloom (2008, pp.18-19)

Ter uma razão para comprar livros e sentir a necessidade de os ler sem limitações, ter a ambição de compreender o texto com satisfação, é uma fonte de prazer e de descoberta. Ter paixão por ler e ler bem é fazer da leitura uma aprendizagem eficaz e criativa, apesar da complexidade do ato cognitivo. É conhecer o mundo pela mão de um autor e criar as suas próprias emoções (Bronckart, 2008).

Através da criação e (re)invenção da palavra (escrita ou oral) entrelaçam-se culturas, gestos, cores e aprofunda-se a comunicação, em Português, Língua Materna, o que permite relacionar saberes e vivenciar afetos. No desvendamento do vocabulário, da ortografia e da semântica, aperfeiçoados em cada momento educativo (formal ou informal), descortina-se a mensagem. Por isso, ler não é apenas descodificar, é tirar sentido da palavra escrita e reconstruir o seu significado, através da interação com o texto (Krämer, 2014). É apropriar-se de estratégias que potenciam a compreensão da leitura, partindo do conhecimento que se tem sobre o tema do texto (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

O desenvolvimento da competência de leitura é um caminho a iniciar muito cedo pela criança, com o primeiro conto que ouve e o primeiro livro que compra e lê. Ler, na escola e em família, desenvolve na criança a construção da sua identidade, dos seus valores cívicos, de tolerância e de solidariedade, na relação com os outros.

Desta forma, inicia-se o presente capítulo sobre a leitura e o ato de ler, assim como acerca dos processos cognitivos, de descodificação e compreensão, para que a compreensão da leitura seja uma realidade progressivamente adquirida e refletida.

### 3.1. CONCEITO DE LEITURA

O conceito de leitura encontra-se associado à linguagem oral, sendo suportado pelo sistema de escrita. Uma criança aprende a falar por imersão na sua comunidade linguística (Duarte, 2008). O mesmo não sucede com a leitura e a escrita, que exigem treino sistemático, em ambiente de aprendizagem formal. De facto, a maioria das crianças aprende

a ler e a escrever na escola, aperfeiçoando as suas competências comunicativas em ambiente educativo, num percurso de aperfeiçoamento gradual, no decurso da escolaridade obrigatória (Coimbra, 2009). Trata-se de uma aprendizagem que se inicia muito cedo (Mata, 2008, p.66):

“Quando as crianças começam a atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas.”

Não obstante a ligação existente entre oralidade, leitura e escrita, os processos específicos, envolvidos na leitura, evidenciam que não se trata de uma mera transposição do oral para o escrito, mas que se encontram assentes na intencionalidade da comunicação verbal (Sim-Sim, 2006, pp.35-36):

“A aceção geral de leitura contempla a possibilidade e a intenção de comunicar uma qualquer mensagem a alguém. Lê-se, e escreve-se, para comunicar, e muito embora subjacente a alguns signos gráficos haja a intencionalidade de transmitir mensagens (...), a sua interpretação não pode ser considerada leitura no sentido linguístico. É só quando essa intencionalidade de comunicação possui uma roupagem verbal que podemos falar de leitura como uma competência linguística.”

Assim, ler é um ato cognitivo refletido, que não se limita à decifração mecânica de símbolos gráficos, mas vai mais além. Segundo a definição de Foucambert (1998, p.78), a leitura implica “um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe sentido. (...) Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com significado.”

Ainda em meados do século XX, o leitor era considerado aquele que assimilava apenas o sentido textual, que o respetivo autor transmitia (Arena, 2012). A leitura era, então, entendida como “uma prática de base perceptiva” (Amor, 2006, p.83), que se resumia à assimilação direta do conteúdo do texto, através da apreensão elementar do significado. Contudo, atualmente, é valorizado o carácter dinâmico da leitura, e o papel ativo do leitor, na construção dos sentidos do texto, a partir do levantamento de hipóteses de leitura. Ou seja, como descreve Ribeiro (2005 p.19), ler é transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora, segundo leis bem precisas, compreender o conteúdo da mensagem escrita, e apreciar o seu valor estético. A leitura apresenta, portanto, um carácter produtivo e global, sendo um “fazer interpretativo”, que releva do leitor, do texto, do contexto, das vivências e leituras anteriores, entrelaçando os processos cognitivos e as orientações afetivas. A leitura é, assim, o resultado “do jogo de uma diversidade de factores”, ao nível

do material a ser lido, do leitor e da situação de leitura” (ibidem). Ou seja, como afirma Kleiman (2004, p.10), “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

O caráter dinâmico e contínuo do processo de leitura é realçado por diversos autores (Amor, 2006; Arena, 2012; Foucambert, 1998; Kleiman, 2004; Mata, 2008; Ribeiro, 2005; Sim-Sim, 2006, 1997; Solé, 2009; Vaz, 1998). Esse caráter releva de um *continuum* de questionamento e hipóteses, ao longo da leitura, o qual se traduz em figurações e interpretações, alicerçadas na experiência, nas vivências e na proficiência do leitor (Arena, 2012; Castro & Sousa, 1998).

Presentemente, predomina um conceito de leitura interativa. Neste sentido, para Solé (2009), a leitura implica a elaboração e verificação de previsões, que levam à construção de uma interpretação, num “processo de interação entre o leitor e o texto” (idem, p. 22). Em concordância, Vaz (1998, p.100) afirma que a leitura resulta de “um processo activo e interactivo, pelo qual se estabelecem relações entre diferentes partes do texto e entre o texto e o conhecimento ou experiências prévias do sujeito”, reforçando que “o processo de compreensão envolve a coordenação de múltiplos factores: as particularidades do texto, os objectivos visados com a leitura, as circunstâncias em que ocorre e as características pessoais do leitor” (ibidem). Similarmente, Sim-Sim et al. (1997, p. 27) realçam a leitura como um processo interativo “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo”, ou seja, o leitor é agente ativo na extração e construção do significado do texto, através do envolvimento e interação com a linguagem escrita.

Assim sendo, e de acordo com Martins (2007), ler significa conferir sentido ao texto escrito, atendendo à especificidade de diversos géneros textuais, adequados às situações de comunicação (Bronckart, 2004, 1999). Para além de códigos, palavras e frases, trata-se de uma leitura do mundo, que conduz o leitor ao entendimento do conteúdo do texto, na medida da sua capacidade de leitura e bagagem cultural.

Em síntese, ler revela-se, pois, um ato refletido e não somente um ato necessário, de decifração de símbolos gráficos. Atendendo a que tanto a leitura como a escrita possibilitam comunicar, aprender e exercer uma profissão, ambas são indispensáveis à formação para a cidadania e à inserção social do indivíduo. Se alfabetizar significa preparar o cidadão para a leitura do mundo, é preciso que a escola prepare os jovens para a leitura de diversos textos, no entendimento de uma leitura interativa, em diferentes situações de comunicação.

### 3.2. LEITURA E ATO DE LER

Saber gerir o conhecimento, passa por saber compreender cada mensagem recebida. A evolução dos meios tecnológicos implica uma atualização constante, a fim de conseguirmos selecionar e assimilar toda a informação que nos chega, incessantemente, a uma velocidade, quantidade e diversidade avassaladoras (Sim-Sim, 2001; Smith, 1999). Por isso, no ensino formal, a leitura constitui o centro de uma aprendizagem sustentada e refletida, que prepare para o conhecimento e para a vida (Gonçalves & Sousa, 2010).

Em consequência, cada vez mais há a necessidade de refletir sobre as formas da criança ler e o tipo de atividades de leitura propostas, a fim de desenvolver, eficazmente, a sua capacidade de leitura. Como afirma Freire (2009, p.22): “Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo.” Ou seja, ler é compreender.

Ler muito, ler de tudo, na esperança de que a compreensão dos textos e a produção escrita melhorem automaticamente, não traz os resultados esperados. É preciso ensinar a criança a entender o que lê e a refletir sobre o que lê, para poder compreender e gostar daquilo que lê. Por exemplo, recorrer a uma obra literária, para fundamentar a exploração de novas leituras, poderá ser a base de um trabalho extremamente produtivo, não só ao nível da leitura, mas também ao nível da escrita (Colomer, 2003; Costa & Sousa, 2010), dado que ambos os domínios se interligam.

Tendo em conta este desafio, torna-se premente saber ler e saber ser crítico, a partir da interpretação de diversos tipos de texto: cartazes, ementas, *flyers*, horários, calendários, avisos, informações, notícias, instruções, bulas, regras, contos, histórias, lendas, poemas, numa perspetiva sociointeracionista dos usos da linguagem, alicerçada nas interações eu-outro, que ocorrem no quotidiano (Azevedo, 2007; Bronckart, 2008).

Assim, praticar a leitura apenas decifrando, não é ler. O importante no ato de ler,

*“É ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito. Assim, a questão não é só impor aos alunos numerosos capítulos de livros, mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente.”* (Freire, 2009, p.22)

É função da escola desenvolver a capacidade leitora nos alunos. Estes devem aprender a decodificar, saber criticar e saber fazer uso competente da informação textual que os rodeia, para, desta forma, conseguirem interpretar o mundo (Pontes & Barros, 2007). Criar leitores fluentes passa pela identificação das dificuldades e habilidades que o aluno

evidencia, durante o processo de compreensão de textos, através de testes de leitura, que o professor pode aplicar, em contexto de sala de aula. Com base nos resultados obtidos, será mais fácil definir metas de aprendizagem e novas estratégias, contemplando as verdadeiras necessidades de cada aluno, por forma a desenvolver leitores fluentes e críticos (Coelho & Correa, 2010; Oliveira et al., 2012; Santos & Oliveira, 2010).

Assim sendo, será benéfico optar pelo recurso a instrumentos diversificados, para regular e avaliar as competências de leitura dos alunos, na perspetiva de tentar resolver dificuldades de aprendizagem que, muitas vezes, advêm da não compreensão de textos (Bortolanza & Cotta, 2012). Neste sentido, a escola deverá recorrer a diversos instrumentos, recursos e ferramentas, para ensinar o aprender a aprender, de forma sistemática e eficaz, através de múltiplas estratégias, que desenvolvam a compreensão da leitura de textos funcionais ou literários (Araújo, 2007; Arena, 2012; Pereira & Cardoso, 2010).

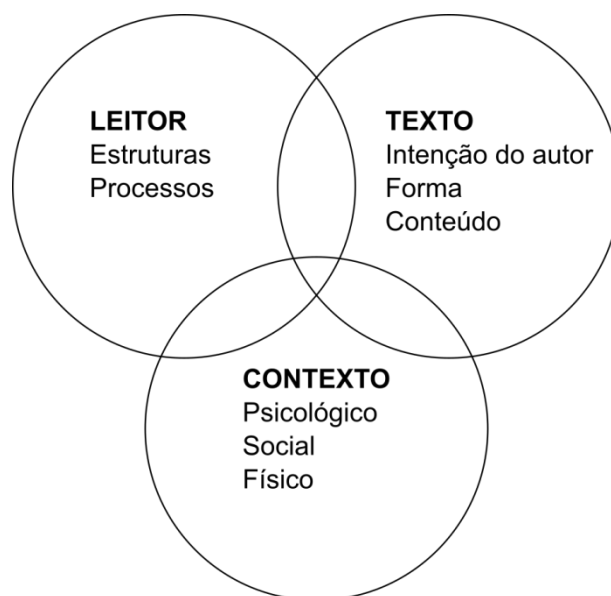
Com base nos conhecimentos prévios do leitor, sequencialmente, é constituída uma relação dialética entre o texto e o leitor. Esta relação impulsiona a procura de significados, através de análise interpretativa, permitindo aceder a novos conhecimentos e à sua incorporação nos esquemas mentais da pessoa que lê (Amor, 2006; Pereira, 2003; Pontes & Barros, 2007; Solé, 2009; Viana et al., 2010).

A ideia do leitor, como participante ativo, vai de encontro à ampliação da competência textual, alicerçada na interpretação textual e na incorporação do conhecimento prévio, levando a uma construção do significado do texto pelo leitor (Krämer, 2014). Neste entendimento, já Freire (2009, p.22) definia o ato de ler como “descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. (...) Portanto, sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto.” Desta forma, a valorização do texto depende do significado que o leitor lhe atribui, tal como afirma Sousa (2007, p.53): “ainda que o texto exista sem o leitor, a reconstrução da significação é um projecto do leitor; este encontra-se, assim, no centro desse processo de construção/reconstrução da significação.” Por outras palavras, o desvendamento do significado do texto depende sempre da interpretação do leitor, daí a dialética entre autor, texto e leitor.

A este propósito, Colomer (2003, p. 165) define **leitor, texto e contexto**. Assim, no ato de ler, o leitor aciona tudo “o que o sujeito é e sabe sobre o mundo” e, ainda “tudo o que faz durante a leitura para entender o texto”. O texto evidencia a “intenção do autor”, tendo em conta o “conteúdo do que disse” e a “forma como organizou a sua mensagem”. Por fim, o contexto respeita às condições de leitura: a intenção e o interesse “que o próprio leitor determina e o que é definido pelo meio social, que, “no caso da leitura, são normalmente as que o professor define (uma leitura partilhada ou não, silenciosa ou em voz alta, o tempo

disponível, etc)” (ibidem). Este modelo consensual de leitura, em que três elementos essenciais interagem, também é referido por Giasson (2000), Sim-Sim (2006) e Viana (2007), como mostra o seguinte diagrama.

**Figura 2 – Modelo de leitura**



**Fonte:** Viana (2007, p. 6).

Há, no ato de ler, uma interação entre o leitor e o autor, socialmente determinados, cada um com a sua condição social, o seu mundo e o dos outros, o que atribui à leitura um caráter dinâmico e interativo (Soares, 1991). Nesta perspetiva, no ato de ler não existe a palavra “solidão”, uma vez que é empreendido um diálogo entre o sujeito leitor e o sujeito autor. A leitura compreensiva é sempre social e socializante, implicando uma polifonia de vozes, em vez de solitária, como muitos leitores assim a interpretam (Freire, 2009, 2007; Muniz, 2007; Orlandi, 2007, 2004).

No ato de ler são mobilizadas estratégias específicas pelo leitor. É necessário, então, que o aluno aprenda a ativar o conhecimento prévio, a propósito do tema e do contexto de leitura. Esta ativação favorecerá a antecipação do conteúdo, o questionamento, a organização da nova informação e a construção de uma representação, acerca do que foi lido (Cabral, 2004; Lomas, 2003; Sim-Sim, 2006).

O ato de ler deixou, então, de ser encarado como algo estático, passando a ser entendido como um processo ativo, autodirigido pelo leitor, que extrai da mensagem o significado que, antes, foi codificado pelo emissor/autor (Sequeira & Sim-Sim, 1989). Existe, assim, uma ligação intrínseca entre o sujeito leitor e o objeto lido. Ou seja, com base na sua bagagem cultural, linguística e descodificadora, o leitor antecipa, prevê e atribui significado



ao texto. Toda a envolvimento e dinâmica do leitor vão influenciar o seu comportamento, no que concerne à leitura e em relação a outros conhecimentos do mundo (Arena, 2012; Coutinho & Azevedo, 2007; Jolibert, 2003; Sequeira & Sim-Sim, 1989; Snow, 2002).

### **3.2.1. Leitura e processos cognitivos**

Durante décadas, os investigadores em linguística nem sempre estiveram de acordo no que respeita às vias de leitura: uns afirmavam que era essencial a passagem pelo som, outros que a passagem pela via fonológica caracterizava os leitores iniciantes.

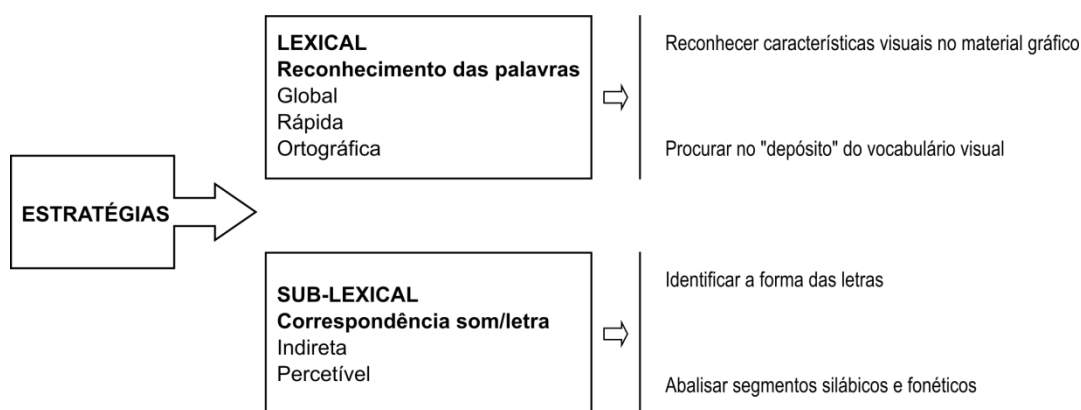
O recurso à oralidade (falar e compreender o que se ouve) é identificado como uso primário da língua e o recurso à escrita e à leitura, como uso secundário. Desta forma, “a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da vertente oral da língua”(Sim-Sim, 2006, p.36). Outros investigadores (Cruz, 2007; Jolibert, 2003; Snow, 2002) corroboram a ideia de que a compreensão da leitura está condicionada pela competência do uso da língua falada e escrita. De facto, sendo o código oral regido por regras, é essencial saber traduzir os sinais convencionados em sequências sonoras, para saber ler o material impresso, concretamente: grafemas, sílabas, palavras, frases e, por fim, textos (Sim-Sim, 2001), compreendendo o texto lido.

No ato de ler, o leitor é o agente de um processo de transformação da linguagem escrita, em linguagem falada, atribuindo significado ao texto que lê (Capovilla & Capovilla, 2007; Coltheart, 2005; Dehaene, 2007). Há uma transformação gerada durante o ato de ler. A conversão grafema-fonema realiza-se pela via fonológica, enquanto, pela via lexical, se realiza a pesquisa, na memória a longo prazo. Por outras palavras, Sim-Sim (2006) explicita que, no processo de reconhecimento visual das palavras, acontece a ativação imediata da via de acesso ao significado; no entanto, sempre que o leitor não identifica a forma global das palavras, o acesso passa a realizar-se através da forma fonológica das mesmas.

Segundo Dehaene (2007, p.70), um leitor fluente “seulement après plusieurs années d'apprentissage” utiliza a via direta ou lexical, uma vez que “les deux voies finissent par s'intégrer l'une à l'autre, au point de produire, chez le lecteur adulte, l'apparence d'un système de lecture unique et intégré.” O leitor competente domina este sistema.

Na figura seguinte, pode-se observar uma exemplificação das vias de acesso ao reconhecimento da palavra:

**Figura 3 - Vias de acesso ao reconhecimento da palavra**



**Fonte:** Sim-Sim (2007) – adaptado por Alves (2012, p. 57).

Como esquematizado na figura 3, através da via lexical, de uma forma rápida e ortográfica, o reconhecimento global das palavras é gerado pelo reconhecimento de características visuais no material gráfico, pela visualização do vocabulário que o leitor retém na memória e pela ativação semântica. Através da via sublexical, de uma forma indireta, perceptível e ortográfica, a correspondência entre som e letra passa pela identificação da forma das letras, pela análise dos segmentos silábicos e fonémicos, pela reconstrução de cadeias sonoras e pela ativação semântica (Sim-Sim, 2007).

Qualquer ser humano consegue ativar, automaticamente, as informações sobre a pronúncia das palavras, mesmo sem as articular em voz alta, facto que comprova a via direta de acesso às palavras. Por outras palavras, e indo ao encontro de Coltheart (2005) e Dehaene (2007), a via fonológica e a via lexical, funcionando em paralelo, apoiam-se uma na outra, acelerando o processo de leitura. De acordo com outros investigadores (Amor, 2006; Lomas, 2003; Sánchez & Jiménez, 2001; Sousa, 2000), o processamento das palavras, através da ativação das vias visual e fonológica, será tanto mais rápido, quanto maior for a familiaridade do leitor com o vocabulário em uso, no texto lido.

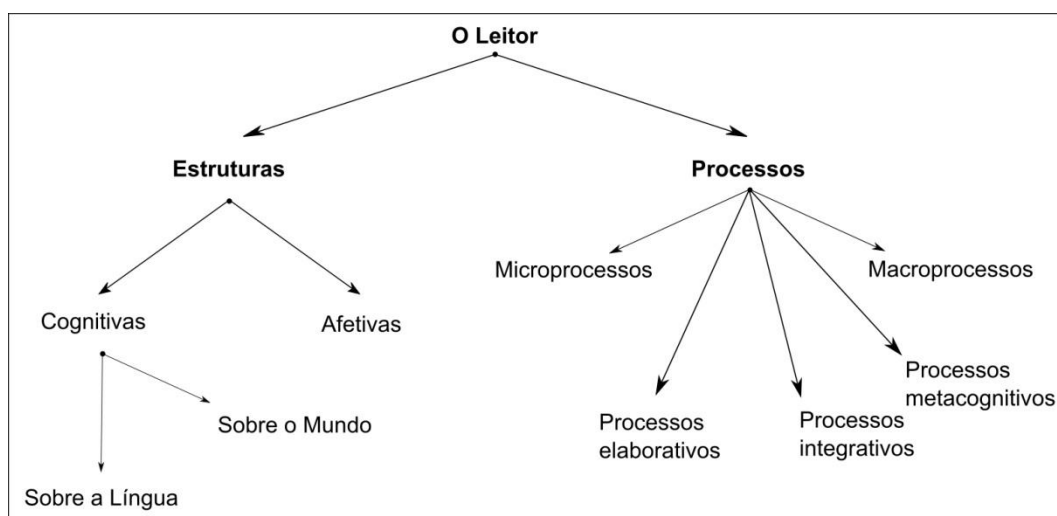
Além das vias de acesso ao processamento das palavras, outras variáveis existem, que irão influenciar a leitura e a compreensão da informação. Assim, Fonseca (2002) enumera algumas variáveis dependentes das competências cognitivas, que o leitor deve possuir: a atenção, a perceção, a memória, o processamento simultâneo e sequencializado, a simbolização, a compreensão, a inferência, a planificação e produção de estratégias, a concetualização, a resolução de problemas, a rechamada e a expressão de informação.

No entender de Azevedo (2007) e Fonseca (2002), os processos cognitivos, implicados na leitura, englobam os conhecimentos linguísticos e concetuais, o domínio visual do léxico, a capacidade visual, auditiva e taloquinestésica, o conhecimento da

conversão grafema/fonema, como essencial para a descodificação da escrita e consequente descodificação de palavras, bem como a capacidade de construir significados, a partir do texto e do contexto. Além da linguagem, Azevedo (2007) e Silva et al. (2009) acrescentam outros processos envolvidos na complexa atividade de leitura, tais como a cultura, a psicomotricidade, a emotividade e a percepção visual e auditiva, entre vários.

Por sua vez, e analisando os múltiplos processos cognitivos, que o ato de ler implica, Citoler (1997) e Cruz (2007) debruçam-se em torno da compreensão e da descodificação. Estes investigadores definem dois níveis. O nível inferior, onde colocam a descodificação, por envolver os módulos perceptivo e lexical, e o nível superior, onde situam a compreensão, por envolver os módulos sintático e semântico. Citoler (1997) reforça que ambos os processos são essenciais, para a concretização da leitura e que ambos funcionam em simultâneo, durante o ato de ler.

**Figura 4 - Processos cognitivos que interagem na leitura**



**Fonte:** Lomas (2003, p. 166)

Para além de Lomas (ibidem), outros autores têm vindo a categorizar os níveis de compreensão da leitura. Há algumas décadas, em 1978, Herber atribuiu três níveis “à compreensão em geral”; em 1980, Smith afirmou que a compreensão “integra quatro categorias”; em 1983, Chall explicou que, durante a escolaridade, há seis estádios de leitura, que se desenvolvem de acordo com alguns exemplos apresentados por Sim-Sim (2006, p. 45). Esta investigadora concluiu que, independentemente das teorias existentes, “a compreensão subentende diversos graus de complexidade” e respetivas competências específicas. Em acréscimo, reforça que as características do próprio leitor se sobrepõem à “capacidade de compreensão em si mesma” (ibidem).

Torna-se, então, evidente, que a aprendizagem da leitura é um processo complexo. O treino sistematizado, com técnicas de automatização, é essencial para que o aprendiz de leitor ultrapasse o moroso processo de tradução grafema-fonema, que o conduzirá ao imediato reconhecimento visual das palavras, e, por fim, ao acesso à compreensão textual (Duarte, 2008; Jolibert, 2003; Sim-Sim, 2007).

Neste sentido, compreende-se o quão importante se torna a forma como é realizada a abordagem da leitura, em contexto de sala de aula. O professor deve selecionar e aplicar estratégias, que motivem o aluno a interessar-se pelo assunto do texto, valorizando as atividades de antecipação sobre o conteúdo textual, apelando ao conhecimento prévio dos alunos, antes e durante a leitura do texto e orientando os alunos no processo de leitura, no entendimento de que ler é compreender (Jolibert, 2003).

### **3.2.2. Leitura e compreensão leitora**

A compreensão da leitura constitui uma aprendizagem complexa, de alto nível cognitivo, pois são vários os processos e os fatores que influenciam a compreensão do texto lido, segundo refere Teale (2003, p.27):

“Learning to read and write is a complex process that involves much in addition to the development of cognitive operations. Unfortunately, the state of our theoretical understanding of this process includes relatively little systematic attention to the roles that personal motivation and sociocultural and linguistic influences, such as language variation, play in learning to read and write in one’s native language.”

Como é afirmado na citação supra, são necessários mais estudos sobre o processo de aquisição e compreensão da leitura, que contemplem a diversidade de variáveis envolvidas. No ensino e aprendizagem da leitura, esta não se encontra adquirida, quando a criança consegue simplesmente decifrar os símbolos gráficos da escrita. Trata-se de uma ideia incorreta e redutora, pois não basta saber decifrar as palavras de um texto escrito. Como referido anteriormente, a decifração é apenas uma das capacidades necessárias ao desenvolvimento da macro capacidade leitora (Arena, 2012; Silva, 2004; Soares, 2003). É necessário desenvolver, no aluno, um conjunto de capacidades e competências, essenciais à compreensão do texto, inerentes à complexidade do ato de ler. Esse aperfeiçoamento é particularmente importante, dado que a leitura é um instrumento transversal à compreensão dos conteúdos lecionados em todas as áreas curriculares, para além de constituir um meio de interação comunicativa, em ambiente social (Bronckart, 2008, 1999; Coelho & Correa, 2010; Faria, 2003; Reis et al., 2009; Viana et al., 2010).

A conceção de que a leitura é um processo complexo está presente em diversos

estudos internacionais, como o PISA (2006, 2003, 2000), no qual se defende que a leitura não é apenas o reconhecimento de palavras e o acesso ao léxico, mas é sobretudo o processamento de informação e a compreensão. Neste estudo, avaliou-se a capacidade de interpretação do texto lido, a partir da extração e recuperação de informação, assim como a capacidade de avaliar e refletir sobre o conteúdo do texto.

De acordo com os resultados incluídos nos respetivos relatórios, em 2006 (OCDE, 2007) verificou-se uma evolução positiva, em relação a 2000, mas negativa, em relação a 2003 (OCDE, 2005). Ou seja, os alunos de 15 anos continuaram a evidenciar níveis muito baixos em literacia da leitura, comparativamente a outros países. Contudo, em concordância com os resultados obtidos no estudo PISA de 2009 (OCDE, 2010), em que foram avaliados 6298 alunos portugueses de 15 anos, frequentando entre o 7º e o 11º ano de escolaridade, Portugal conseguiu situar-se na média da OCDE, em 21º lugar, sendo, dos 33 países estudados, o 4º que mais progrediu em literacia da leitura. Segundo o relatório intitulado *Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal* (OCDE, 2014, p.6), no PISA 2012, “os jovens de 15 anos tiveram um desempenho próximo da média da OCDE em matemática e abaixo da média da OCDE em ciências e leitura.”

No âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL, 2006) realizou-se, em 2007, o estudo *A Leitura em Portugal* (Santos et. al., 2007), a fim de analisar os hábitos de leitura dos estudantes. De acordo com a pesquisa, o desinteresse pela leitura vai aumentando, ao longo da progressão na escolaridade. De acordo com os dados recolhidos, junto de jovens do Ensino Secundário (entre os 15 e os 24 anos), cerca de 30% afirmou grande desinteresse pelo ato de ler. Os inquiridos referiram que preferiam ver televisão, ocupar-se com jogos de vídeo, computador e internet, praticar desporto e estar com amigos, a dedicar o seu tempo a ler. O mesmo estudo revelou que 61% dos alunos, a frequentar o 1º ciclo (entre os 6 e 10 anos), afirmam gostar de ler, o mesmo acontecendo com os alunos que frequentavam o 2º ciclo (entre 9 e 12 anos). Estes, além de gostarem de ler (apenas 16% não mostrou interesse pela leitura), afirmaram ser leitores aplicados e assíduos.

Globalmente, estes estudos vieram comprovar a importância de uma mudança e ação sistemática, no que concerne à leitura e à compreensão leitora. Os resultados dos estudos internacionais do PISA, sobretudo os primeiros (2006, 2003, 2000), geraram a discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, em sala de aula e estiveram na origem da remodelação dos Programas de Português do Ensino Básico (ME, 2009). Os novos programas vieram reforçar o domínio da leitura, através do ensino de textos diversificados, de estratégias e atividades diferenciadas e do uso de vários suportes de escrita, incluindo as novas tecnologias.

Por isso, a metodologia e o estilo de ensino do professor surgem, como

fundamentais, no ensino e aprendizagem da compreensão da leitura. Como é explicado no Guião de Implementação do Programa (Reis, et al., 2009, p.7) “dele (do professor) se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele.” Este papel renovado do professor, no que concerne à orientação e motivação dos alunos, para um efetivo aperfeiçoamento da leitura, deve ter, por base, mais formação e atualização docente, partindo do conhecimento dos fatores que influenciam a compreensão leitora, que analisaremos de seguida.

### 3.2.3. Fatores que influenciam a compreensão leitora

Um dos principais fatores, que irão influenciar a compreensão leitora da criança, é o seu nível de desenvolvimento, adquirido em **ambiente familiar**.

Quantas vezes chegam à escola crianças que já decifram palavras inteiras, que foram memorizando devido às suas vivências diárias? A criança reconhece o nome das personagens dos desenhos animados, o nome dos cereais que come em casa, o nome da rua onde vive. A partir desta leitura global de palavras, começa a decifrar outras palavras, sílabas e grafemas, de forma autónoma e voluntária. Desta forma, existe compreensão leitora, quando a criança atribui significado ao que lê e consegue apreender o significado da mensagem (Krämer, 2014). Ou seja, quando o leitor consegue interagir com o texto, seja ele escrito, icónico ou oral (Costa & Sousa, 2010; Sim-Sim, 2007).

Em relação com o anterior, outro dos principais fatores, que influenciam a aprendizagem da criança, desde a primeira infância, antes da entrada no 1º CEB, centra-se nas suas **vivências** (Baptista, 2012; McGuinness, 2006). Uma criança que cresça num ambiente familiar, no qual os livros e as leituras fazem parte da sua rotina, chega à escolaridade obrigatória com conhecimentos prévios, que lhe permitem ir mais além, do que uma criança cujos conhecimentos prévios se resumem a vivências rotineiras, circunscritas ao meio onde vive (Lopes & Costa, 2009; Teale, 2003).

Partindo do princípio de que todas as crianças conseguem aprender a decifrar o texto escrito, de acordo com Seixas (2001), nem todas conseguem usar a competência da leitura para saberem estudar e se tornarem cidadãos críticos, numa sociedade sustentada na comunicação e na informação. No início da aprendizagem da leitura e escrita, o que a criança já sabe, acerca da leitura e do mundo, vai influenciar a seu papel de leitor ativo e o sucesso do processo de aprendizagem, em Língua Materna (Lentin, 2009; McGuinness, 2006; Viana, 2002).

Além de ser importante o convívio com livros, no ambiente familiar, para a eficácia

do ensino da compreensão de textos, também é deveras importante que a escola renove a oferta de **estratégias**, concretizando **atividades inovadoras**, com **recursos e instrumentos atuais**, tais como o computador, a Internet, o telemóvel. A criança deve ter contato com a leitura de diversificados tipos e géneros de texto, em variados suportes, a par do que acontece no quotidiano e da maneira como interage linguisticamente, na sociedade onde vive (Colomer, 2003; Dymock, 2005; Montelongo et al., 2010).

A escola deve, também, proporcionar o **contacto com obras literárias apelativas**, que desenvolvam a sensibilidade estética, a imaginação, a linguagem, a capacidade crítica, contribuindo para a reconstrução de significados, para formar o pensamento, para estimular a descrição de sentimentos e a curiosidade intelectual (Baptista, 2012; Colomer, 2003).

Para alcançar as metas, contempladas nos Programas do 1º CEB (Reis et al., 2009), é necessário que o profissional em ensino da Língua Materna se predisponha a usar estratégias e metodologias, que impulsionem o aperfeiçoamento da leitura, em contexto de sala de aula (Sabino, 2008). O professor deve implementar estratégias diferenciadas, que cativem o aluno, para que este sinta o prazer de ler. Pode “experimentar regularmente momentos de leitura partilhada, sem impor de forma autoritária” os seus gostos pessoais; proporcionar momentos de “leitura livre e lúdica, sem lhe atribuir sempre um objetivo informativo e utilitário” e propor “ler e contar histórias”, indo ao encontro dos gostos e conhecimentos vivenciais do aluno (Bastos, 1999, p.286).

Por sua vez, Letria (2001) afirma que o professor deve **relatar as suas leitura aos alunos**, transmitindo a cumplicidade entre o autor e o leitor, revelando a sua paixão pelo ato de ler e ajudando a desvendar os mistérios que o livro envolve. Além disso, deve demonstrar que os novos recursos tecnológicos não são incompatíveis com a escrita, nem com a leitura, exemplificando com o seu uso na aula.

A eficácia das estratégias, utilizadas no processamento da informação, é determinada pela intenção subjacente à atividade de leitura e influenciarão, desta forma, a compreensão do texto escrito. Ou seja, as diferentes operações de processamento e compreensão do texto são ativadas consoante os diversos objetivos de leitura. Assim sendo, mais uma vez se realça a **importância do papel do professor**, no ensino da leitura. Por forma a ajudar a direcionar a ativação e estruturação do pensamento do aluno, para a finalidade do texto em estudo, o professor deve saber orientá-lo, informando antecipadamente sobre o que se pretende com a leitura e interpretação dos diferentes tipos de texto, trabalhados em cada aula de Português (Marina & Vágoma, 2007; Smith, Holliday & Austin, 2010).

Alguns autores (Colomer, & Camps, 2008; Seixas, 2001; Sim-Sim, 2006) defendem que o facto de o aluno ler, conhecendo previamente a **finalidade da leitura**, e o facto de o

professor se preocupar com a **ativação e o desenvolvimento dos conhecimentos prévios** do aprendiz leitor, irá contribuir para facilitar a construção do significado do texto, uma vez que esta construção ocorre quando se incorpora uma nova informação, dentro de um esquema ou estrutura cognitiva. Também é sabido que o **conhecimento linguístico** e o **conhecimento oral** sobre a língua são determinantes para a (re)construção da mensagem contida no texto, ou seja, quanto mais avançados forem os conhecimentos linguísticos que o leitor possui, mais facilmente compreende e retém a informação do texto lido.

Como já se referiu, e de acordo com os autores Duarte (2008), Freitas et al. (2007) e Pontes e Barros (2007), desde a primeira infância, a criança, em interação com os falantes da Língua Materna, desenvolve natural e gradualmente o **conhecimento implícito da Língua**, criando a necessária distância para a perspetivar como objeto de análise. Para o domínio da linguagem escrita, é fulcral que a criança tenha acesso ao conhecimento de componentes de nível superior, como a fonologia, a semântica, a sintaxe e a pragmática. Por isso, é fundamental aplicar estratégias que desenvolvam a consciência linguística do aprendente (Coutinho, 2003). Como afirmam Gonçalves e Sousa (2010, p. 120), “É consensual que a proficiência linguística na língua de escolarização é um fator fundamental na compreensão da leitura” (...) “Um bom desenvolvimento linguístico e um bom conhecimento do mundo permitem à criança continuar a aprender com qualidade.”

Ter **consciência linguística** é ser capaz de manipular a Língua fora do seu contexto comunicativo restrito. A este nível, a criança/aluno já controla as estruturas da Língua, evidenciando um processo cognitivo de ordem superior, denominado de metalinguagem. No entanto, o saber fazer uso das regras, que regem a Língua, requer um ensino sistemático, formal e explícito, ou seja, o ensino da gramática (Duarte, 2008).

De entre o conjunto de capacidades relativas à consciência linguística, a desenvolver para a compreensão textual, o aprofundamento da **consciência fonológica** é fundamental. Os investigadores Goswami e Bryant (2004) comprovaram, nos seus estudos, que “the rhyme scores predicted the children’s progress in reading over the following years extremely well, even after controls for differences in the children’s intelligence, their vocabulary and their social background were included” (idem, p.111). Verificou-se que a aquisição da leitura e da escrita está interligada, por exemplo, com a identificação de rimas e aliteraões no texto, pois a capacidade de detetar semelhanças sonoras, no final ou no início das palavras, permite realizar conexões entre os grafemas e os fonemas que representam. Numa outra publicação, *Children’s cognitive development and learning*, os mesmos autores Goswami e Bryant (2007, p.17) afirmam que uma criança que entra na escola com “poor phonological awareness will have more difficulty in learning to read (...) The development of



an awareness of syllables and rhyme is important for learning about phonemes.” Tendo em conta a relação entre dificuldades na leitura e escrita e fraco desenvolvimento da consciência fonológica, a escola deve proporcionar atividades que minimizem este constrangimento, desde o início da escolaridade (Guimarães, 2005, 2003).

De acordo com Sim-Sim (2006) e Smith (1999), a compreensão leitora está sobretudo, condicionada pela existência de uma **relação biunívoca entre o leitor e o texto**. Ou seja, não existem fatores rígidos e fixos, que condicionem a extração dos significados de um texto, uma vez que estes resultam do texto escrito pelo autor e de fatores intrínsecos a quem lê, sendo o leitor quem acaba por construir os significados. Por isso, diversos leitores podem, perfeitamente, atribuir diferentes significados a um mesmo texto lido. Neste sentido, é de extrema importância que o professor tenha consciência de que a sua planificação de aula ou oficina de leitura deve contemplar, numa perspetiva interrelacional, não só o texto, mas também o leitor (aluno) e o contexto de leitura, contribuindo, deste modo, para o aperfeiçoamento da compreensão textual (Azevedo, 2007; Jolibert, 2003; Koch & Elias, 2006; Pereira, 2008).

Mais um fator que pode influir na compreensão leitora é o facto de os alunos possuírem **conhecimentos prévios** acerca do tema do texto e o **professor ter a destreza de os ativar**, antes e durante a leitura. Desta forma, no ato de compreender, tal como afirmam Sim-Sim (2007, 2006) e Jolibert (2003), os alunos acionam estratégias cognitivas específicas e não só reterão mais facilmente a informação do texto, como conseguirão fazer as inferências requeridas pelos textos. Em oposição, a abordagem de textos com assuntos desconhecidos, em contexto de aula, poderá levar à rutura entre o texto e o leitor-aluno, caso o professor não tenha o cuidado de antecipar o assunto e ativar o conhecimento lexical acerca do tema. Uma vez que não existe relação entre o esquema de conceitos mentais do aluno e a informação presente no texto, o ato de ler tornar-se-á, nesse caso, improdutivo. Assim, durante a leitura, segundo Condemarín e Medina (2007), para um pleno processamento da informação, é necessário que o leitor experiente vá fazendo inferências, vá comprovando previsões, vá questionando acerca do tema e fazendo reflexões pertinentes, revendo o que leu e alcançando a sua compreensão pessoal.

É sabido que a **temática e a forma** são duas características do texto que influenciam o processo de leitura (Sabino, 2008; Smith, 1999). Assim, “diferentes tipos de texto requerem diferentes atitudes de leitura. Ler uma narrativa, um texto poético, um texto instrucional ou um texto conversacional implica posturas de leitura diferentes” (Alves, 2012, p. 62). Quando o professor propõe um texto, cujo conteúdo não é desafiante para os alunos, por não conter nada de novo, o mesmo pode levar ao desinteresse e à não-aceitação do texto, por parte dos alunos. Daí que seja importante o professor do 1º ciclo selecionar textos

semanticamente significativos, cujos assuntos sejam relevantes, indo de encontro aos gostos dos alunos e contribuindo, desta forma, para a rapidez de acesso ao sentido do texto e à compreensão e interesse sobre o mesmo (Azevedo, 2007).

Sendo o leitor-aluno um cidadão com história e vida pessoal, **o contexto sociocultural** é, igualmente, um fator que poderá influenciar o processo de leitura e a postura do aluno, perante um texto escrito. Ou seja, se a criança vive num ambiente no qual não se dá importância aos livros e ao ato de ler, o seu futuro, como leitor competente, poderá estar comprometido (Giasson, 2000). Pelo contrário, e como mencionado anteriormente, se a criança cresce ouvindo ler, observando quotidianamente os adultos em atos de leitura, seja de obras literárias, seja de jornais, folhetos, revistas, se cresce num ambiente onde o material livro não serve apenas como simples decoração do lar, esta criança estará mais predisposta para encarar a leitura com naturalidade. Possivelmente, poderá revelar mais curiosidade e motivação para aprender a ler, aumentando, assim, o seu grau de literacia (Lopes & Costa, 2009; Teale, 2003).

Esta visão de leitor, influenciado pelo meio sociocultural, também se aplica ao leitor influenciado pelo **ambiente existente na aula**. Na sala, poderá existir uma Biblioteca de turma e, na escola, normalmente existe uma Biblioteca, à qual o professor recorre, incitando os alunos a requisitarem livros, orientando e explicando, por forma a conduzir o aluno na seleção de obras e na sua formação como cidadão (Martins & Sá, 2008).

Em síntese, verifica-se que o aperfeiçoamento da compreensão leitora depende e interliga um conjunto de fatores. A construção do significado do texto e o desenvolvimento da compreensão leitora estão estreitamente relacionados com a interação do leitor com o texto e com o contexto, bem como com o seu progressivo desenvolvimento linguístico, num determinado meio sociocultural. Com base no seu conhecimento prévio, a criança poderá estabelecer relações com o texto que lê, formulando hipóteses, fazendo previsões com significado e assimilando novos conhecimentos, de acordo com as suas vivências e bagagem cultural. Por isso, é essencial o papel desempenhado pelo professor, na motivação para a leitura, através de estratégias de ensino eficazes, no aperfeiçoamento da compreensão leitora. Neste processo, o professor deverá atender à importância e à finalidade da leitura e do ato de ler, orientando o aluno no desvendamento de géneros textuais diversos, progressivamente mais complexos. Embora o aprofundamento da compreensão leitora se situe no ensino formal, é preciso reforçar a colaboração escola-família, a fim de a criança enraizar hábitos de leitura e de questionamento textual, fundamentais para o seu percurso de vida, escolar e profissional.

## **PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA**



## **CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DO ESTUDO**



## INTRODUÇÃO

*O investigador nunca parte do zero. Existe um corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores, e, por isso, a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador no processo de planificação, implementação e interpretação dos resultados da investigação que vai iniciar.*

Coutinho (2013, p. 59)

O capítulo que se inicia apresenta o *design* metodológico da pesquisa, interligando a fundamentação teórica e empírica (Tuckman, 2005). A investigação, em Ciências da Educação, deve ter rigor científico e adequar-se ao objeto de estudo e ao contexto em análise (Lichtman, 2013; Tuckman, 2005). Como é afirmado em epígrafe (Coutinho, 2013), é essencial que o investigador tenha em conta, na revisão da literatura, o “corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores” (idem, p.59), enquanto recurso e ponto de partida do estudo a realizar. Esse conhecimento deve ser convocado, no decurso da investigação, como base concetual e triangulação de resultados, interligando a revisão teórica e o estudo empírico.

A metodologia engloba, então, um conjunto de etapas e estratégias, de um determinado processo, na tentativa de dar resposta às questões formuladas sobre um fenómeno ou um aspeto específico da realidade social (Almeida & Freire, 2008; Bell, 2010). Segundo Cresswell e Clark (2011, p. 39), os “quatro níveis de desenvolvimento de um estudo científico subdividem-se em seleção de paradigma(s), fundamentos teóricos, abordagem metodológica e métodos e instrumentos de recolha de dados.”

Seguindo esta linha de orientação, no presente capítulo apresentam-se a problemática, a pergunta de partida, os objetivos, geral e específicos, as opções e estratégia metodológica, as fontes e os instrumentos de recolha de dados e os sujeitos participantes.

Em continuidade, caracteriza-se o contexto de um estudo de caso avaliativo, descrevendo e situando o Projeto Aprender a Crescer, no 1º CEB e na comunidade educativa de um Agrupamento de escolas, no concelho de Gondomar, do distrito do Porto. Atendendo às diversas vertentes da pesquisa, respeitantes ao estudo de caso, seguem-se dois capítulos, um referente ao percurso do Projeto e outro aos resultados dos inquéritos por questionário, aplicados a docentes e discentes do 1º CEB.

## **4.1.TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA**

### **4.1.1. Problemática**

A compreensão da leitura, no 1º CEB, emerge como questão central, no início da escolaridade obrigatória, preocupando os pais e professores de alunos, deste ciclo de ensino, porquanto a apropriação de competências comunicativas, em especial da leitura, em Português, Língua Materna, constitui a base da aquisição dos demais conhecimentos curriculares e sociais, no ensino formal (Martins & Sá, 2008; Sabino, 2008; Sim-Sim, 2007).

Neste entendimento, o domínio da compreensão leitora passa pela reconstrução do(s) sentido(s) do texto, enquanto projeto individual, interligando leitor, texto (autor) e contexto (Alves, 2012; Colomer, 2003; Ferreira, 2010; Giasson, 2000; Sousa, 2007; Viana, 2007). Para o desenvolvimento gradual da criança, como leitor competente, capaz de uma leitura compreensiva, social e socializante, é preciso todo um trabalho conjunto, entre os próprios alunos, acrescido da colaboração entre professores. Esse trabalho sistemático deverá incidir em estratégias, atividades e projetos, que ativem, no aluno, o seu conhecimento prévio, acerca do assunto do texto e do mundo, seguindo-se o questionamento, a organização da nova informação e a representação sobre o que foi lido (Araújo, 2007; Festas, 2011; Jolibert, 2003; Lomas, 2003).

De forma a aperfeiçoar a capacidade de ler, é essencial que, à criança, seja proporcionada a leitura de textos diversificados, funcionais e literários, que vão ao encontro dos seus interesses e das suas vivências, em comunidade (Costa & Sousa, 2010; Coutinho, 2003; Lopes et al., 2014).

Esta relevância é expressa de forma significativa por Adams et al. (2006, p. 13), ao afirmarem que o sucesso, no ensino inicial da leitura, “é a chave para a educação e a educação é a chave para o sucesso, tanto dos indivíduos como da democracia”. De facto, “a mestria linguística na língua de escolarização é uma condição de sucesso escolar” (Sim-Sim et al., 1997, p. 102), preparando, efetivamente, o sucesso profissional e a integração do futuro cidadão, numa sociedade global e tecnológica, em constante mudança (Pacheco & Pereira, 2007; Teodoro, 2006).

Em relação à compreensão leitora, e tal como referenciado previamente, na fundamentação teórica, muitos investigadores têm vindo a desenvolver pesquisas, centradas na aquisição de competências de leitura, de escrita e metalinguísticas, em diferentes ciclos e anos de escolaridade (Coimbra, 2011; Ferreira, 2011, Labrincha, 2016; Schleppegrell, 2004; Simões & Oliveira, 2015; Sousa, 2009; Talefe, 2014). Em geral, os estudos mencionados comprovam que muitos alunos, desde os anos iniciais, têm vindo a revelar, em avaliações internas e externas, dificuldades preocupantes, no que concerne à



leitura e interpretação de textos, a que, normalmente, se acrescentam problemas na escrita e na resolução de problemas matemáticos. Em relação ao 1.º ciclo, mais uma vez, em 2014 e 2015, os resultados das provas finais de ciclo do 4º ano, a nível nacional, não foram animadores, no que respeita ao domínio da Língua Portuguesa (MEC, 2015). A Prova final de Português do 1.º ciclo evidenciou que muitos alunos não haviam adquirido, ainda, as competências linguísticas necessárias, ao sucesso no prosseguimento de estudos.

Frequentemente, muitas crianças e jovens realizam apenas uma leitura de superfície, sem significações pertinentes, não alcançando uma leitura crítica, aquela que poderia desenvolver, efetivamente, as suas competências comunicativas. Esta situação agudiza-se em Portugal, pois somos o país europeu com mais retenções/reprovações anuais, ao longo da escolaridade obrigatória (Pereira & Reis, 2014; CNE, 2015).

Assim, o tema norteador escolhido focaliza a concretização do Projeto Aprender a Crescer, visando o desenvolvimento transdisciplinar da leitura, em monodocência coadjuvada, no 1º CEB. O Projeto constitui o cerne da presente investigação, tendo como finalidade o aprofundamento do conhecimento sobre o percurso e as vantagens da implementação de um Projeto de intervenção. Como afirmam Callejo e Viedma (2006, p.83), “o projeto de intervenção pode incluir o projeto de investigação ou, vice-versa, o projeto de investigação, normalmente, está integrado num projeto de intervenção mais ou menos geral: investiga-se a realidade social para atuar sobre ela.” Segundo estes investigadores, se a intervenção em contexto aponta para alterar a realidade social onde esta decorre, logo a investigação foca a transformação dessa realidade. Desta forma, a opção de pesquisa que sustenta esta investigação, em torno de um caso específico, num Agrupamento, visou planificar, concretizar e avaliar o Projeto Aprender a Crescer, considerando o valor contextual e intrínseco do caso em análise.

Neste sentido, este estudo poderá contribuir para o debate, neste domínio específico do ensino e aprendizagem de Português, Língua Materna. Embora existam bastantes pesquisas, no que se refere à aquisição e sobretudo ao aperfeiçoamento da competência de leitura, tal não sucede, com a mesma frequência, com a perspetiva transdisciplinar e muito menos com a monodocência coadjuvada, dado tratar-se de uma novidade recente, na supervisão docente entre pares e em sala de aula, implementada apenas desde 2014, de acordo com a legislação atualmente em vigor (Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio).

Acresce, ainda, o facto de a investigadora e coordenadora do Projeto ser formadora e supervisora do 1º ciclo, o que confere mais sentido ao estudo, numa perspetiva de investigação-ação e de autoformação (Latorre, 2003; Máximo-Esteves, 2008). Finalmente, interessa o aprofundamento da reflexão docente, e a possível transformação e melhoria do

contexto em análise (Callejo & Viedma, 2006), na comunidade de um Agrupamento de escolas de Gondomar, local onde se centra o estudo.

#### 4.1.2. Pergunta de Partida

Considerando a transversalidade curricular do ensino e aprendizagem da Língua Materna, e da compreensão da leitura de textos de géneros diversificados, em interligação com a escrita, surgiu a premência de repensar as práticas, partindo das atividades de um Projeto do 1º CEB, construído e coordenado pela investigadora, com uma equipa de mais 4 professores. Assim, relembra-se a **Pergunta de Partida**, que orientou o estudo de caso:

- Até que ponto os alunos do 1.º CEB desenvolvem melhores competências transversais de Língua, relacionadas com a compreensão leitora, nas disciplinas de Português e Matemática, quando sujeitos ao Projeto Aprender a Crescer?

#### 4.1.3. Objetivos do estudo

Num trabalho de pesquisa em educação, a especificação dos objetivos permite precisar a natureza do trabalho e o tipo de problema formulado, para o qual se procurou resposta. O objetivo geral deve espelhar a intenção do investigador, definindo a perspetiva global do estudo. Nas palavras de Sousa e Baptista (2011, p. 26), o objetivo geral identifica “a principal intenção de um projeto”, em pesquisa científica. Por sua vez, os objetivos específicos permitem identificar os detalhes da investigação e os pontos precisos em que o investigador vai atuar (Chizzotti, 1995; Deslandes, 2002; Gil, 2008; Laville & Dionne, 1999). Desta forma, os objetivos devem ser esclarecedores acerca do que é pretendido com o estudo, indicando as metas processuais a alcançar.

Assim, de acordo com a pergunta de partida, definem-se os objetivos, geral e específicos, a fim de delimitar o objeto e o contexto da pesquisa (Marconi & Lakatos, 2010; Punch, 2011). Relembra-se, então, o **objetivo geral**, enunciado na Introdução:

- Averiguar de que forma o Projeto Aprender a Crescer, em monodocência coadjuvada, favorece o desenvolvimento de competências transversais de Língua, relacionadas com a compreensão leitora, nos alunos do 1ºCEB, nas disciplinas de Português e Matemática.

A fim de registar e analisar as perceções dos participantes no Projeto, e avaliar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, importa pormenorizar os pontos de atuação do investigador, definindo-se, para tal, os seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar o enquadramento curricular do ensino e aprendizagem de Português e, em particular, da leitura, tendo em conta as especificidades do 1º CEB;
- Enquadrar o ensino e aprendizagem de competências transversais de Língua, em especial de compreensão leitora, na planificação, concretização e avaliação de um Projeto, desenvolvido em comunidade educativa de Agrupamento;
- Analisar os novos modelos de docência, em vigor no 1º CEB, equacionando a eficácia da colaboração e supervisão entre pares, em monodocência coadjuvada, a propósito da concretização do Projeto Aprender a Crescer;
- Analisar a compreensão leitora do aluno, antes e após o Projeto Aprender a Crescer, numa perspetiva transdisciplinar de aperfeiçoamento linguístico e de literacia, às disciplinas de Português e Matemática;
- Averiguar a perceção dos professores, em relação à aquisição de uma atitude mais reflexiva, na aplicação de estratégias de desenvolvimento da competência de leitura, antes e após a concretização do Projeto Aprender a Crescer;
- Comparar as perceções de alunos e professores participantes, quanto à eficácia do Projeto, em relação à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, nas disciplinas de Português e Matemática;
- Analisar as avaliações finais dos alunos do 1º CEB, participantes no Projeto, em triangulação com as perceções de alunos e professores, relativamente à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, nas disciplinas de Português e Matemática.

## **4.2. OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA**

### **4.2.1. Paradigmas de investigação em Educação**

Tendo em conta a abrangência das ciências da educação, “investigar em educação e no quadro das ciências da educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (Amado, 2014, p.28), uma vez que a investigação, neste campo, pretende encontrar explicações, por forma a compreender os fenómenos educativos e, progressivamente, “construir um património de saberes”, a serem utilizados na prática (ibidem).

Tratando-se de educação, em que o objeto e objetivo de estudo é o ser humano, convém aflorar uma abordagem ao paradigma científico de investigação, já que um

investigador deve conhecer e servir-se dos fundamentos teóricos, para a recolha e análise dos dados. Desta maneira, é possível manter o pensamento e a investigação orientados por um conjunto, devidamente fundamentado, de conceitos ou proposições, ou seja, por paradigmas de investigação (Bogdan & Biklen, 2013).

Um paradigma aparenta ser uma tradição de um grupo de investigadores. Em consenso, os investigadores determinam o universo do estudo, ao nível da natureza e das questões a colocar, e autenticam as técnicas a empregar na investigação (Amado, 2014). Assim, no momento de tomar decisões e fazer opções, em relação ao método a usar na pesquisa, o investigador deve ter em conta as dimensões paradigmáticas, em torno de quatro conceções: de **natureza ontológica** (considerações respeitantes à realidade), de **natureza antropológica** (que concerne à natureza humana), de **natureza epistemológica** (respeitantes às relações entre sujeito e objeto, investigador e investigado) e de **natureza metodológica** (como construir o conhecimento), ou seja, referenciando um sistema de crenças, que ajuda à perceção do mundo (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 2013; Cohen et al., 2006; Denzin & Lincoln, 2005; Lincoln & Guba, 2006; Oliveira-Formosinho, 2002a). Deste ponto de vista, segundo Nunes e Ribeiro (2008), a visão do mundo, que o investigador detém, é determinante para a adoção da metodologia de pesquisa.

São vários os autores que apresentam quadros tipológicos de referência, sobre diferentes paradigmas, que orientam as pesquisas em educação. Segundo Guba (1990), há a considerar quatro paradigmas interpretativos: o **paradigma positivista** e o **paradigma póspositivista**, defensores da investigação realista e objetiva, ou seja, do estudo de fenómenos através da experimentação, comprovando hipóteses e generalizando resultados; e o **paradigma crítico** e o **paradigma construtivista**, defendendo uma investigação centrada na descrição e na compreensão das vivências, sentidas e realizadas pelos sujeitos, ou seja, configurando dois paradigmas de orientação subjetiva e interpretativa.

Numa reformulação mais recente, Coutinho (2013) aponta três paradigmas, na investigação em educação: o **positivista**, defensor de uma realidade única, simplificadora e tangível, em que o investigador, durante o processo de investigação, consegue assumir neutralidade, mais virado para o método dedutivo; o **interpretativo ou qualitativo**, defensor de uma realidade múltipla, holística e intangível, em que o processo de investigação é influenciado pelos valores do investigador, mais voltado para a compreensão dos fenómenos, recorrendo preferencialmente a estudos qualitativos, com predominância do método indutivo; e o **sociocrítico**, defensor de uma realidade evolutiva, dinâmica e interativa, no qual a ideologia e os valores são determinantes, para o processo investigativo, uma vez que o mesmo está voltado para o interesse em intervir na situação, ou contexto,

através dos métodos dedutivo e indutivo.

Por sua vez, Amado (2014) enumera: o **paradigma hipotético-dedutivo**, centrado no empirismo e em dados quantificáveis, na procura de relações causais, voltado para os métodos quantitativos, predominando a objetividade e exterioridade; o **paradigma fenomenológico-interpretativo**, numa perspetiva interpretativa, hermenêutica e qualitativa, valorizando a subjetividade de todos os envolvidos no processo investigativo, logo, mais voltado para o processo do que para o produto; o **paradigma sociocrítico**, centrado na interatividade, uma vez que apresenta, entre a teoria e a prática, uma relação dialética, tendo como finalidade transformar a estrutura das relações sociais.

Em suma, os paradigmas, na investigação em educação, contam com um longo e complexo historial, uma vez que novos paradigmas vão surgindo, de acordo com a época, e contextos diversos. No entanto, vários autores, como Coutinho (2013), defendem que o aparecimento de um novo paradigma não significa incompatibilidade com os anteriores, mas sim complementaridade, ou seja, os paradigmas não competem entre si, completam-se. Todos eles convergem na finalidade em encontrar respostas, comprovadas e fiáveis, para algo que alguém resolveu investigar.

Neste sentido, o estudo que aqui se apresenta insere-se na perspetiva construtivista, uma vez que se desenrola em torno de múltiplas realidades, que entrecruzam a realidade dos alunos e dos docentes envolvidos no Projeto, e ainda da Direção do Agrupamento e da investigadora. A conceção ontológica está igualmente presente, uma vez que a realidade é fruto da construção mental, dependendo das vivências sociais, que lhe conferem forma e conteúdo (Oliveira-Formosinho, 2002b). Segundo a conceção epistemológica, também presente nesta investigação, a intersubjetividade emerge da relação estreita entre a investigadora e os investigados (alunos e professores), alicerçada na conceção antropológica. Por fim, no que respeita à conceção metodológica, esta investigação pautou-se por uma posição hermenêutica, em que as construções individuais aparecem de forma descritiva e interpretativa, numa dialética contrastante e comparativa das construções teóricas, interligando as construções do investigador (enquanto participante na ação) e as dos investigados (alunos e professores, sujeitos da investigação).

Assim, o conjunto de procedimentos da pesquisa científica, orientado por etapas, tem, como principal objetivo, a descoberta de respostas às questões de investigação. Estes “procedimentos científicos” (Gil, 2008, p. 42) integram um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Trata-se de uma atividade complexa, uma vez que interliga as duas vertentes da pesquisa, teórica e prática, combinando-as na(s) resposta(s) aos problemas levantados (Bell, 2010; Martins, 2010; Silva & Pinto, 2005; Tuckman, 2005).

Atendendo à análise supra, emergem duas abordagens, a qualitativa e a

quantitativa, as quais, durante muito tempo, polarizaram a discussão sobre métodos de pesquisa. Como afirma a investigadora Lichtman (2013, p.15):

“Como é que uma visão do mundo é determinada ou construída? Que metodologias são usadas para aprender acerca do mundo? Que abordagens servem como base teórica para a pesquisa? É essencial ter consciência de que não há um caminho “certo” para pensar acerca da pesquisa qualitativa. Esta é uma forma de saber e uma forma de fazer.”

Nas palavras da autora, não é possível escolher um dos métodos, ou ambos, sem primeiro os comparar e detalhar, na procura não do melhor caminho, mas do mais adequado a determinado objeto de estudo, tendo em conta a pergunta de partida, e os objetivos formulados. Assim sendo, e antes de apresentarmos a opção fundamentada, por um estudo de caso avaliativo, de natureza qualitativa, há que definir as características das duas abordagens, para, de seguida, explicitarmos “a forma de conhecer e a forma de fazer” (ibidem), selecionada para esta pesquisa.

Quanto à **pesquisa qualitativa**, interessa analisar os estados subjetivos dos sujeitos, as suas opiniões, crenças e representações, uma vez que “na investigação qualitativa a recolha e análise de dados é um processo contínuo, integrado na sequência da investigação, de forte cariz indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja, palavras” (Coutinho, 2013, p. 151), com a finalidade de perceber a forma como as pessoas constroem significados e descrever e analisar a composição desses significados (Bell, 2010; Bogdan & Bicklen, 2013; Chizzotti, 2003; Stake, 2012).

No que se refere às características da abordagem qualitativa, expõem-se as mais representativas (Coe, 2012, p. 7)

- Compreende os fenómenos sociais, segundo as perspetivas dos participantes;
- Os processos são flexíveis e o desenho da investigação é emergente;
- Os métodos e as técnicas preferenciais são a observação participante, a análise documental e a entrevista aberta ou semiestruturada;
- As decisões são tomadas e modificadas no decurso da investigação, tendo em conta o contexto e as ações dos participantes;
- A ênfase é no processo da investigação e não no produto;
- O investigador é normalmente participante;
- O investigador vive da imersão na situação e no fenómeno social, passado ou futuro, pelo que o seu ponto de vista deve ser considerado;
- As amostras são geralmente pequenas, não representativas;
- O investigador não recolhe dados para confirmar ou infirmar hipóteses, mas para aprofundar o conhecimento de um contexto, situação ou sujeito (s);

- O estudo integra e considera a subjetividade, na recolha e interpretação de dados;
- As ações são influenciadas pelos contextos em que ocorrem, por isso as generalizações são contextualizadas.

Em contraste, na **pesquisa quantitativa** interessa focalizar dados objetivos, privilegiando o método científico na análise dos fenómenos, com base na quantificação, sistematização e generalização de resultados (Bell, 2010; Bogdan & Bicklen, 2013; Coutinho, 2013). Assim, quanto às características da abordagem quantitativa, enumeram-se as seguintes (Coe, 2012, p. 7):

- Os métodos e os processos são específicos e pré-determinados;
- Os métodos e as técnicas predominantes são a experiência, o inquérito por questionário e a entrevista estruturada;
- As decisões sobre as estratégias da investigação são rígidas;
- O papel do investigador deve ser, tanto quanto possível, o de distanciamento;
- O investigador é não participante;
- Apoia-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir as variáveis externas e possíveis enviesamentos;
- As amostras são amplas e estratificadas, a maioria apresentando seleção aleatória e grupo de controlo;
- Os dados recolhidos confirmam ou infirmam hipóteses previamente construídas;
- Estabelecem-se relações e explicam-se mudanças;
- A ênfase incide nos resultados ou produtos da investigação;
- A investigação visa, maioritariamente, estabelecer generalizações universais.

Durante muito tempo, a pesquisa quantitativa foi considerada mais rigorosa do que a pesquisa qualitativa. Segundo Serapioni (2000), até à década de 60 do século XX, era evidente a resistência e o descrédito da pesquisa qualitativa, entendida, por muitos investigadores, como não objetiva e não científica, dado não seguir os procedimentos das ciências exatas. Como afirmam Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 256):

“A visão realista/objetivista considera que somente as pesquisas baseadas na observação de dados da experiência e que utilizam instrumentos de mensuração sofisticados podem ser consideradas científicas e, por isso, afirmam que os métodos qualitativos não originam resultados confiáveis. Por outra parte, a visão idealista/subjetivista sustenta que a pesquisa quantitativa não produz resultados válidos, já que os pesquisadores quantitativos não se colocam no lugar do sujeito pesquisado.”

Contudo, Serapioni (2000) e, similarmente, Cresswell e Clark (2011), Lichtman

(2013) e Punch (2011), afirmam que esta contraposição metodológica é abstrata e artificial, dado que não considera a orientação do problema e as finalidades da pesquisa. Neste entendimento, as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, não são corretas nem incorretas, compatíveis ou incompatíveis, antes devem ser equacionadas como adequadas ou não, em relação à respetiva aplicação a determinado problema ou situação, tal como foi referido na abordagem dos paradigmas.

Desde finais do século XX, um número crescente de investigadores (Cresswell & Clark, 2011; Günther, 2006; Lichtman, 2013; Punch, 2011, Serapioni, 2000; Sousa, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2010; Turato, 2005) tem vindo a considerar que as metodologias quantitativas e qualitativas podem ser aplicadas conjuntamente, numa mesma pesquisa. Ou seja, “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (Triviños, 2008, p. 118), uma vez que esta abordagem dual é favorável à recolha de dados quantitativos, e pode gerar questões a serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa, convergindo numa recolha de elementos, que se complementam, entre a subjetividade do qualitativo e a objetividade do quantitativo, enriquecendo a investigação e as conclusões que do todo advêm (Minayo & Sanches, 1993). Consequentemente, a utilização de metodologias mistas e/ou da metodologia qualitativa, com recurso à quantificação, tem vindo a intensificar-se, nas pesquisas realizadas em instituições escolares, face à complexidade da realidade educativa. Não obstante terem como fundamento paradigmas diferentes, podem funcionar, complementarmente, num mesmo projeto de investigação, como a seguir será aprofundado.

#### 4.2.2. Abordagem qualitativa da implementação de um Projeto

O estudo empírico realizado, que se apresenta nos capítulos seguintes (cf. Cap. 5 e 6), configura uma pesquisa qualitativa, centrada na planificação, concretização e avaliação de um Projeto, no 1º CEB, no contexto de um Agrupamento de escolas.

Na procura da abordagem que melhor se adequasse à pesquisa a desenvolver, no início do percurso optou-se por uma metodologia mista, dada a conjugação da análise categorial, de alguns documentos do Projeto, com dois inquéritos por questionário, aplicados a alunos e professores do 1º CEB, das escolas do Agrupamento. Contudo, a discussão desta escolha metodológica, em Júri do Relatório de Projeto de Doutoramento<sup>1</sup>, levou à revisão dessa seleção, com mudança para **uma abordagem qualitativa de um estudo de caso avaliativo, com fontes e instrumentos de recolha de dados qualitativos e quantitativos, no âmbito da implementação de um Projeto, no 1º CEB.**

---

<sup>1</sup> O júri prévio do Relatório de Projeto de Doutoramento é realizado a meio do percurso. “(...) o momento em que o doutorando se deve submeter a prova de júri prévio, (...) [considerando] que o trabalho a apresentar está em adiantado estado de elaboração, embora não concluído” (ULHT, Despacho Conjunto 10/2014, Artigo 59, nº 2).



Como se explicitou anteriormente, a investigação qualitativa constitui uma pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos multiparadigmáticos, devendo ser realizada por indivíduos teórica, metodológica e tecnicamente informados e treinados, para assumirem atitudes éticas, com o objetivo de alcançarem a informação e a compreensão de sentido de certos comportamentos, maneiras de ser, estar, pensar e, até, de emoções, dos sujeitos a investigar, através de amostras não estatísticas, casos individuais ou múltiplos (Amado, 2014). Apresenta, como finalidade, a transformação da realidade, pois “a investigação qualitativa visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto” (idem, p. 15).

Com o Projeto Aprender a Crescer pretendeu-se melhorar os resultados escolares, tendo como diagnóstico os problemas identificados, no contexto da investigação. Assim, esperando compreender os problemas e encontrar soluções (Bogdan & Biklen, 2013), o presente estudo teve em conta a diversidade de dados recolhidos e a interação entre a investigadora e o objeto de investigação. A investigadora, e coordenadora do Projeto, procedeu ao estudo dos fenómenos no seu contexto natural, num processo holístico, adotando uma perspetiva interpretativa e construtivista, o que permitiu a interpretação dos dados, em termos de significados (Oliveira-Formosinho, 2002b).

Sabendo que a investigação qualitativa possibilita uma abordagem da complexidade das interações sociais (Parente, 2004), procurou-se aprofundar o processo de investigação, com recurso à interpretação dos dados e aos momentos de interação entre a investigadora e os discentes e docentes, envolvidos no Projeto Aprender a Crescer (PAC), num processo de partilha, compreensão e construção de conhecimento. De facto, no presente estudo, a investigadora e todos os participantes, nomeadamente os professores coadjuvantes (da equipa PAC) e os professores coadjuvados (PTT), participaram ativamente, em todas as fases do Projeto, numa dialética colaborativa, em prol da aprendizagem e sucesso dos alunos e de desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto sujeitos de investigação.

#### **4.2.3. Estratégia de investigação: estudo de caso avaliativo**

Como referenciado anteriormente, a pesquisa configura um **estudo de caso**, relativo a uma situação única. No entender de Coimbra e Martins (2013, p. 32), “o estudo de caso constitui uma abordagem de natureza predominantemente qualitativa, utilizada com frequência em pesquisa educacional, quer se trate de investigadores com experiência comprovada, quer de estudantes.” Para o investigador Yin (2005), um dos traços mais marcantes do estudo de caso, simples ou múltiplo, é a definição de fronteiras, ou seja, a

particularização de um contexto, situação ou sujeito(s), que será objeto de análise pormenorizada, visando alcançar um conhecimento, em profundidade, da realidade selecionada.

Segundo vários autores (Coimbra & Martins, 2013; Lüdke & André, 1986; Thomas, 2011; Yin, 2005), o estudo de caso:

- Pressupõe a construção do conhecimento, que se refaz em constante descoberta;
- Visa a precisão do objeto, dando ênfase à interpretação em contexto;
- Procura retratar a realidade, evidenciando a interrelação entre os componentes do objeto de estudo, de forma completa e profunda;
- Recorre a diversas fontes de informação, recolhendo dados em momentos e situações variadas, abrangendo diferentes tipos de informação.

O estudo de caso pode assumir distintas classificações, na opinião de diferentes autores (Godoy, 2006; Lincoln & Guba, 1985; Marshall & Rossman, 2005; Stake, 2012; Stenhouse, 1993; Yin, 2005). É possível considerar três tipos, quanto ao fenómeno que se pretende analisar, em contexto:

- Caso **coletivo** (o investigador recorre à comparação de diversos casos para aprofundar o seu conhecimento acerca de um fenómeno);
- Caso **instrumental** (o investigador propõe-se aprofundar e compreender o objeto de estudo);
- Caso **intrínseco** (o investigador estuda um fenómeno específico, quanto à sua particularidade e complexidade) (Stake, 2012).

No que concerne à análise, pode ser um estudo **exploratório** (o investigador quase não conhece a realidade em estudo, recorrendo aos dados para esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos reais), um estudo **descritivo** (o investigador descreve, de forma densa e detalhada o fenómeno, no seu contexto natural), um estudo **explicativo** (o investigador recorre aos dados para explicar relações de causa e efeito, em situações reais) ou um estudo **avaliativo** (o investigador, além da densidade descritiva e do esclarecimento de significados, ainda emite juízos, ou seja, avalia a ação). Pode, ainda, ser um estudo **etnográfico** (estudo aprofundado de um único caso, através de procedimentos criados no meio social), um **estudo educacional** (focaliza a ação educativa e o enriquecimento dos agentes educativos) ou um estudo de **investigação-ação** (estudo de um ou mais casos, visando a revisão e o aperfeiçoamento da ação) (Stenhouse, 1993).

Numa tipologia mais recente, são considerados três tipos de estudo de caso, nomeadamente **descritivo** (apresentação descritiva e detalhada de um fenómeno social), **interpretativo** (além de descrever o fenómeno em estudo, procura interpretar os dados,

estabelecendo categorias que permitam a confirmação ou oposição de suposições teóricas) e **avaliativo** (procura avaliar processual e sistematicamente, por forma a encontrar indicadores para a tomada de decisão e que proporcione gerar conhecimento aplicável à resolução de problemas humanos e sociais) (Godoy, 2006).

Muito ainda se poderia textualizar, em torno das especificidades e adequações, de cada uma destas classificações tipológicas. Contudo, para este trabalho, interessa definir o estudo de caso que melhor se enquadra, face às características específicas da pesquisa. Assim, trata-se de um **estudo de caso avaliativo**. No caso avaliativo, o investigador preocupa-se em “gerar dados e informações obtidos de forma cuidadosa, empírica e sistemática, com o objetivo de apreciar o mérito e julgar os resultados e a efetividade de um programa” (Godoy, 2006, p.125). Desta forma, o estudo de caso avaliativo facilita a informação, para a tomada de decisão, faculta indicadores para determinados tipos de ação e, com a finalidade de resolver problemas humanos e sociais, aplica o conhecimento que vai adquirindo, durante o processo da pesquisa em ação (idem), através de produções descritivas, esclarecimento de significados e produção de juízos, ato esse fundamental, no processo avaliativo (Yin, 2005). Normalmente com base em investigação-ação, a abordagem é, predominantemente, descritiva e interpretativa, tendo em conta o tema e o contexto em estudo, assim como os objetivos delineados.

Face ao exposto, esta investigação, na procura de uma profunda compreensão de um dado contexto, adota uma posição epistemológica de natureza qualitativa e de cariz construtivista, tentando apreender e analisar toda a complexidade inerente ao estudo (Stake, 2012; Thomas, 2011), num processo dialético, que congrega o ponto de vista dos intervenientes e a interpretação da investigadora (Denzin & Lincoln, 2005). Assim, o estudo focaliza uma situação particular, concretamente o desenvolvimento de competências transversais de Língua, em particular de compreensão leitora, nas disciplinas de Português e Matemática, no âmbito da concretização de um projeto transdisciplinar de 1º ciclo, intitulado Projeto Aprender a Crescer (Apêndice I). Pela adequação e relevância, selecionou-se a modalidade de estudo de caso avaliativo, no contexto de um Agrupamento de escolas do distrito do Porto. Na pesquisa, e como explicitado previamente, optou-se por uma abordagem qualitativa sócioconstrutivista, com recurso a diferentes fontes e recolha de dados, dada a complexidade da realidade educativa, a analisar em sala de aula, em contexto de trabalho colaborativo entre professores, com monodocência coadjuvada, e entre alunos, em trabalho de pares ou pequenos grupos.

Tanto o projeto de investigação, como o projeto de ação em contexto (Projeto Aprender a Crescer) focalizam e avaliam o desenvolvimento da compreensão da leitura, nas disciplinas de Português e Matemática e, conseqüentemente visam a melhoria dos

resultados escolares, através da implementação de estratégias diversificadas, configurando um Projeto de intervenção, como explicitado anteriormente (Amado, 2014).

Em acréscimo, há a referir o papel da investigadora, enquanto participante no estudo, pela atitude ativa da mesma, numa investigação no campo educativo, sem contudo abdicar de um necessário distanciamento reflexivo, essencial à isenção em todas as fases do processo de pesquisa, e visando a fiabilidade e validade da investigação. Colocam-se, então, algumas questões: “em que medida as construções do investigador estão enraizadas nas construções daqueles que estuda (...) e até que ponto esta elaboração é transparente para os outros” (Flick, 2005, p.227). Segundo Oliveira-Formosinho (2002b), é essencial que o investigador participante assuma o papel de amigo crítico, auxiliando os intervenientes na análise e questionamento da prática, com vislumbre para a mudança, ora da ação, ora da atitude e pensamento reflexivo. Por isso, deve ser feita a integração do ponto de vista da investigadora no estudo, tal como defendido por alguns especialistas (Cresswell & Clark, 2011; Lichtman, 2013; Punch, 2011).

A título de exemplo, essa integração foi conseguida através da análise de conteúdo das entrevistas, segundo categorias de análise (Bardin, 2011; Esteves, 2006; Stake, 2012), e ainda dos Relatórios, intermédio e final, do Projeto, da autoria da investigadora e coordenadora do projeto. Essas categorias foram determinadas semanticamente, *a priori* e *a posteriori*, de acordo com o ponto de vista de uma investigadora participante, imersa na comunidade educativa em análise.

#### 4.3. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O nosso estudo principiou com uma pesquisa bibliográfica focalizada, alicerçada num trabalho de leitura crítica e reflexão (Punch, 2011). A pesquisa científica deve partir de estudos e teorias disponíveis, em relação à problemática selecionada, cujos conceitos, resultados e conclusões constituirão o ponto de partida de pesquisas posteriores (Sousa, 2009; Tuckman, 2005). Em concordância, o estudo principiou pela fundamentação teórica (cf. Parte I), a que se seguiu a fundamentação empírica (Parte II), com apresentação e análise dos dados, recolhidos de diversas fontes e instrumentos.

Numa investigação, os instrumentos de recolha de dados devem estar em consonância com o objeto de estudo. Esses instrumentos podem ser definidos, nas palavras de Moresi (2003, p.29), como “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados.”

As interpretações e reflexões foram desenvolvidas a partir da **triangulação** dos dados obtidos, de maneira a garantir a fiabilidade de resultados (Stake, 2012), confirmando

a validade dos processos. Segundo vários investigadores (Silva & Pinto, 2005; Stake, 2012), em estudos de caso tal pode ser feito “utilizando fontes de múltiplas evidências” (Yin, 2005, p.125), conjugando diversas abordagens e instrumentos.

Assim, enumeram-se as **fontes e instrumentos de recolha de dados** do presente estudo, no decurso de dois anos de investigação (2014 a 2016), e no âmbito da concretização transdisciplinar, no 1º ciclo, do Projeto Aprender a Crescer:

- Legislação, com incidência no 1º CEB e na escolaridade obrigatória;
- Programas, metas nacionais e documentos estruturantes do Agrupamento, para o enquadramento do Projeto Aprender a Crescer e do ensino transdisciplinar da leitura, em monodocência coadjuvada, no 1º CEB;
- Portefólio dos alunos do 1º CEB, participantes no Projeto;
- Relatórios de avaliação intermédia e final do Projeto Aprender a Crescer;
- Inquérito por entrevista a professores e elementos da Direção do Agrupamento;
- Inquérito por questionário aos professores;
- Inquérito por questionário aos alunos;
- Grelhas com classificações finais, por turma, em dois anos consecutivos, no 1º CEB e no Agrupamento em análise.

Seguidamente, especifica-se, e fundamenta-se, a seleção das fontes e dos instrumentos de recolha de dados, privilegiados no estudo.

#### **4.3.1. Observação participante**

Representando uma das melhores técnicas de recolha de dados, a observação participante possibilita registos detalhados e processuais. De acordo com alguns autores (Afonso, 2005; Lincoln & Guba, 2006; Vale, 2004), além de permitir a apreensão de factos, em contexto natural, a observação possibilita, ao investigador, apreender comportamentos, motivos, preocupações, crenças, interesses, só visíveis presencialmente e com um olhar atento. O investigador, sendo elemento fundamental da investigação, procura compreender a realidade em contexto, numa interação entre observador e observado, objetivando a reunião de um amplo leque de dados, aos quais um observador não participante não conseguiria ter acesso (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1990).

Na opinião de Estrela (1994, p. 31), a observação participada orienta-se “para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado”. A observação possibilita “o conhecimento directo dos fenómenos, tal qual eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Já para

Alves (2004, p. 15), a observação, em sala de aula, permite “praticar um dos aspectos essenciais da avaliação, ou seja, observar os alunos em situação de aprendizagem e de rendimento e, daí, tirar informações, tendo em vista uma adaptação das estratégias de ensino”, sendo esta definição a que mais se adequa à realidade vivida durante esta investigação.

A recolha de dados, fruto da observação, pode ser feita através de registos escritos, fotografia ou filme. No caso da observação estruturada, o investigador pode recorrer a fichas ou grelhas previamente concebidas, em função dos objetivos de pesquisa; no caso da observação não estruturada, o investigador pode tomar notas de campo, “geralmente com um carácter reflexivo e prospectivo” (Afonso, 2005, p. 92). Neste estudo optou-se, então, por uma **observação não estruturada**, relativamente ao trabalho desenvolvido na equipa do Projeto e com os alunos em sala de aula.

Como já referido, a investigadora participou, ativamente, na implementação do Projeto Aprender a Crescer, enquanto coordenadora do mesmo e, em simultâneo, professora coadjuvante, juntamente com mais quatro professores, que compunham a equipa do PAC. Desta forma, foi possível estreitar laços e criar uma relação de empatia com os sujeitos (discentes e docentes), envolvidos no Projeto. Esta realidade possibilitou a integração da investigadora/observadora no ambiente de estudo, de uma forma discreta (Bogdan & Biklen, 2013; Estrela, 1994), fomentando uma observação **naturalista e participante** (Afonso, 2005; Cohen & Manion, 1990). Essa observação **não estruturada** foi privilegiada em todas as intervenções pedagógicas, em monodocência coadjuvada, facilitando a análise da implementação do Projeto, considerando as perceções e os comportamentos dos participantes, tanto dos alunos como dos professores.

#### 4.3.2. Análise documental

A análise documental pode contribuir para o aprofundamento da investigação, através da análise de documentos oficiais, ou pessoais e produzidos pelos sujeitos investigados. A análise de documentos pode categorizar-se em fontes primárias, respeitantes à análise de documentos originais, e fontes secundárias, respeitantes à análise de documentos que sofreram alterações, com base nos originais (Bell, 2010). Para este estudo, os documentos analisados inscrevem-se todos na categoria de fontes primárias.

No estudo, foram analisados documentos oficiais, tais como Programas, metas nacionais e documentos estruturantes do Agrupamento, essenciais à contextualização do Projeto Aprender a Crescer, incluindo o Projeto Educativo e o Plano de Melhoria do Agrupamento, e ainda o Plano de Ação do Projeto Aprender a Crescer. Há ainda a

acrescentar relatórios e pautas, respeitantes à avaliação dos alunos.

Quando o foco da investigação está centrado na aprendizagem dos alunos, como é o caso, é fundamental a análise de documentos, produzidos pelos alunos, uma vez que estes constituem uma fonte, rica de informação, tanto para o professor, que reflete e avalia a sua prática pedagógica, de maneira a intervir, para colmatar as dificuldades dos seus alunos (Máximo-Esteves, 2008), como para o investigador, que direciona e enriquece a sua análise. Assim sendo, a seguir apresentam-se os Portefólios dos alunos, enquanto fontes essenciais para a análise da implementação do Projeto, no 1º CEB.

### **4.3.3. Portefólios dos alunos**

Durante a implementação do PAC, e logo a partir do primeiro ano, foram muitos e variados os registos efetuados pelos alunos, no decurso da prática pedagógica, em monodocência coadjuvada. Na sua maioria, resultaram da aplicação de conhecimentos, em resposta a tarefas e atividades, planificadas em colaboração docente, conjuntamente pelos professores coadjuvantes (professores da equipa PAC) e pelos professores coadjuvados (PTT). Os documentos de registo, neste caso dos alunos, constituíram uma importante fonte de recolha de dados, uma vez que possibilitaram a confirmação de inferências, sugeridas por outras fontes de dados (Stake, 2012; Thomas, 2011; Yin, 2005).

Durante o segundo ano do Projeto, ao contrário do que aconteceu no primeiro ano, a equipa PAC resolveu dar um nome ao conjunto de tarefas concretizadas nas aulas, com monodocência coadjuvada, personalizando o trabalho de cada aluno. Desta forma, surgiu o Passaporte de Viagens – Português e Matemática de mãos dadas (Apêndice II). Cada aluno foi, então, construindo o seu Portefólio, no qual arquivou as tarefas realizadas.

Na perspetiva de Nunes e Moreira (2005, pp.53-54), um portefólio consiste:

“numa colecta de trabalhos de alunos que se caracteriza e define pelo modo como é utilizado.(...) É muito mais do que uma mera adição de elementos, uma vez que é o resultado de um processo que passa por momentos de selecção e de reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção de conhecimento. São três as suas características essenciais: a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o carácter colaborativo e dialógico dos processos que subentende.”

As propostas didáticas foram mensalmente planificadas, em colaboração docente e para cada ano de escolaridade, envolvendo todos os alunos do Agrupamento de escolas, no qual se desenvolveu o estudo. As tarefas pautaram-se pela valorização da transversalidade da Língua Materna, ora partindo de um texto ou obra literária, para a abordagem de conteúdos matemáticos, ora partindo de enunciados de desafios matemáticos, para trabalhar conteúdos de Português, nomeadamente o desenvolvimento

de competências de escrita, em interrelação com a compreensão leitora.

Quanto à materialização do Portefólio, a equipa do PAC teve, como preocupação, uma construção apelativa e funcional, em tamanho A5, congregando textos e enunciados com imagens, incluindo uma Banda Desenhada, realizada num programa informático.

Enquanto evidência do desempenho e aprendizagem dos discentes, as produções e os registos gráficos dos alunos do 1º CEB, contidos nos Portefólios, realizados durante as aulas em coadjuvação monodocente, foram objeto de análise, no capítulo 5.

Em acréscimo, os Portefólios dos alunos foram uma mais-valia, para a reflexão docente conjunta, permitindo reorganizar e planificar novas atividades, a fim de colmatar lacunas, que foram sendo detetadas, na aplicação de conhecimentos dos alunos. Além disso, fundamentaram importantes tomadas de decisão, tais como o apoio educativo individualizado e a diferenciação de estratégias de ensino e aprendizagem. No geral, possibilitaram a reformulação das práticas e do próprio Projeto Aprender a Crescer.

#### **4.3.4. Relatórios do Projeto Aprender a Crescer**

Os Relatórios do Projeto Aprender a Crescer englobam o Relatório Intermédio do Projeto (RIP), realizado no final do ano letivo de 2014/15 (Apêndice III), e o Relatório Final do Projeto (RFP), apresentado em junho de 2016 (Apêndice IV).

Os relatórios enfocam a perceção da coordenadora/investigadora do Projeto e dos professores, em relação às práticas operacionalizadas em sala de aula, em resultado da dinâmica de um Projeto de desenvolvimento transdisciplinar da leitura, em monodocência coadjuvada, no 1º CEB. Estes relatórios resultaram da avaliação processual do Projeto, como forma de acompanhamento e aperfeiçoamento de estratégias de ação no terreno. Assim, os relatórios expressam a presença da equipa PAC em contexto educativo, explicitam a intervenção pedagógica em prol dos objetivos do Projeto e traduzem a voz dos docentes intervenientes (professores coadjuvantes e professores coadjuvados), sobre as iniciativas e atividades, operacionalizadas em contexto de sala de aula.

Ambos os relatórios assumem uma natureza qualitativa, pela descrição de ações e interpretação de sentidos, por forma a dar conta da gramática em ação, que se foi construindo, aplicando e desenvolvendo. A fim de identificar os pilares identitários do Projeto e reconhecer a sua importância, vários procedimentos foram sendo adotados, tais como registos de observação participante da coordenadora do PAC e investigadora deste estudo, perceções dos Professores Titulares de Turma, recolhidas nas reuniões de docentes e, posteriormente, analisadas nas reuniões semanais da equipa PAC, e perceções dos professores da equipa PAC (RIP, p. 3).



Relembra-se que, em todas as atividades do Projeto, a observação direta e participante foi uma prioridade, para aferir a adequação das atividades propostas e o grau de participação dos alunos. Só observando, incentivando e aperfeiçoando, foi possível planificar, consolidar, refletir e melhorar, a fim de motivar os docentes e discentes para um efetivo aperfeiçoamento da leitura, não apenas na disciplina de Português, mas transversalmente, na disciplina de Matemática. Através desta avaliação processual, pretendeu-se, assim, construir uma análise abrangente do Projeto, intermédia e final, e registar os aspetos a melhorar, para a consecução dos objetivos propostos.

#### 4.3.5. Inquérito por entrevista

Uma outra opção, a fim de reunir informação relevante, para esta investigação, foi o inquérito por entrevista. Esta constitui “uma técnica utilizada para recolher dados, cujo principal objetivo é compreender os significados, que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2012, p. 72).

Nas palavras de Marconi e Lakatos (2010, p.195), a entrevista pode ser definida como um “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante conversação de natureza profissional.” Este encontro interpessoal, desenrolado num contexto específico, facilita, aos entrevistados, expressarem as suas perceções e opiniões, enquanto o entrevistador regista o raciocínio do sujeito entrevistado (Flick, 2005).

Globalmente, a entrevista apresenta, como vantagens, ser um instrumento de recolha de dados flexível, com possibilidade de adaptação ao perfil do entrevistado, adequado ao registo e à análise de representações e dinâmicas sociais. Como desvantagens, salienta-se a possibilidade de distorções, bem como a menor garantia de veracidade nas respostas, por falta de anonimato (Sousa, 2009).

A maioria dos autores (Amado, 2014; Ghiglione & Matalon, 2001; Lichtman, 2013) distingue três tipos de entrevistas: **não diretivas, não estruturadas ou livres**, sempre que permitem, ao entrevistado, o desenvolvimento do seu pensamento pessoal, acerca de um tema, assumindo, assim, um carácter alargado e ambíguo; **semidiretivas ou semiestruturadas**, quando existe um esquema de questões pré-elaboradas; **diretivas ou estruturadas**, quando apresentam questões abertas e fechadas, que compõem um mesmo questionário, respondido por todos os entrevistados.

Após a realização da revisão da literatura, acerca do tema em estudo, foi elaborado o guião do inquérito por entrevista (Apêndice V). Na formulação das questões do guião foram privilegiadas questões abertas, a fim de que os docentes pudessem desenvolver as suas

ideias e clarificar alguns aspetos pertinentes. Para a realização das entrevistas, foi solicitada a respetiva autorização, à Diretora do Agrupamento das escolas em análise.

Assim, as entrevistas realizadas obedeceram a um guião estruturado, sendo aplicadas individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado e, ainda, cumprindo os requisitos respeitantes à ética profissional, ao anonimato e ao consentimento informado para a gravação em áudio (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 2013; Coutinho, 2013). A audição das gravações permitiu a transcrição para registo escrito, com ligeiras alterações, eliminando a repetição de palavras e eventuais incorreções típicas da oralidade, mas evitáveis na escrita (Amado & Ferreira, 2014; Duarte, 2004).

Esta técnica de recolha de dados foi aplicada a quatro professores da equipa (Apêndice VI) do Projeto Aprender a Crescer (a equipa PAC contou com cinco professores, sendo um deles a investigadora e, simultaneamente, a coordenadora do PAC) e a dois elementos da Direção do Agrupamento de escolas (Apêndice VI), onde decorreu a investigação (a Diretora e a Subdiretora). A investigadora recolheu informações pertinentes para o estudo, que analisou posteriormente.

Em acréscimo, a análise dos dados, recolhidos nas entrevistas, foi confrontada com outras análises (de Relatórios do Projeto, Portefólios dos alunos, inquéritos aos alunos e professores coadjuvados), com o objetivo de realizar a triangulação dos resultados, e, desta forma, garantir a validade interna da investigação (Bardin, 2011; Carmo & Ferreira, 2008; Cohen & Manion, 1990; Patton, 2002).

#### **4.3.6. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é, frequentemente, utilizada em Ciências Sociais, com a finalidade de analisar, descrever e interpretar dados, em forma de texto (oral ou escrito) (Bardin, 2011; Coutinho, 2013; Flick, 2005; Stake, 2012).

Na formulação de Guerra (2006), a análise de conteúdo não é um método, mas uma técnica. Tendo por fundamento o quadro de referência do investigador, a análise do material empírico, relativo ao *corpus* em análise, é, maioritariamente, descritiva, porém pode incluir indicadores quantitativos. Neste entendimento, a análise de conteúdo é definida, genericamente, por Bardin (2011, p. 44), como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Por outras palavras, trata-se de explicitar, sistematizar e expressar o conteúdo das

mensagens. Ao interrogar-se sobre o objeto de estudo, em articulação com um sistema de conceitos teórico-analítico, o investigador formula inferências, acionando, desta forma, a dimensão interpretativa da análise de conteúdo (ibidem).

Estruturada em categorias e subcategorias, a análise de conteúdo tradicional, em que a teoria comanda, integralmente, os resultados da pesquisa, parte de um quadro positivista lógico-dedutivo (Guerra, 2006). Ou seja, neste tipo de análise, as categorias são a centralidade da análise, realizada pelo investigador, que desmonta os discursos e agrupa os fragmentos, nas categorias definidas (Flick, 2005; Stake, 2012).

O conjunto das técnicas da análise de conteúdo possibilita descobrir e quantificar o número de palavras/frases ocorridas nas mensagens, extravasando a leitura linear do texto (Stake, 2012). Esta análise viabiliza a obtenção de resultados quantitativos, partindo de dados textuais, depois de efetuado um conjunto de questões e procedimentos sistemáticos (Bardin, 2011; Marshall & Rossman, 1989). No discurso textual, o investigador procura unidades de análise com o mesmo significado, palavras/símbolos (Flick, 2005), as quais podem ser organizadas em “categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar” (Coutinho, 2013, p.217).

A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos mesmos, resumem três momentos sequenciais da análise de conteúdo (Bardin, 2011), como se explica a seguir:

- 1. Pré-análise** – O momento em que se organizam e escolhem os dados recolhidos. Concretamente, este momento organiza-se em torno de quatro etapas: 1º- leitura flutuante; 2º - seleção dos documentos; 3º - levantamento dos objetivos da investigação e 4º - elaboração e organização de índices, tendo em conta os indicadores, definidos pelos recortes textuais do discurso;
- 2. Exploração do material** – Estudo aprofundado do *corpus* textual. Neste momento, estabelecem-se as categorias, com base em critérios semânticos, com relevância para posterior interpretação e compreensão (literal ou inferencial), registo de frequência e reunião de elementos com características comuns (Coutinho, 2013). Assim, são três os procedimentos deste momento: o recorte ou codificação, a enumeração e a categorização;
- 3. Tratamento de resultados, inferência e interpretação** – Depois da repartição dos dados em categorias, é feito o tratamento dos resultados, tendo por base o quadro teórico de referência. A análise crítica e reflexiva permite encontrar significados e interpretações subentendidas (Esteves, 2006), na realidade das afirmações textuais e na contagem de ocorrências, se necessário.

Pelo exposto, através da sistematização e categorização da informação, o objetivo

da análise de conteúdo é ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura (Stake, 2012), favorecendo uma leitura crítica. Este tipo de análise foi aplicado ao conteúdo dos Relatórios (intermédio e final), aos registos dos professores, aos textos exemplificativos dos alunos e, ainda, às questões abertas do inquérito por questionário aos professores. De acordo com Vala (2005, pp.110-111), a análise de conteúdo é de grande utilidade, para interpretar as respostas a questões abertas do questionário, permitindo efetuar uma classificação, através de categorização, o que confere sentido ao discurso (ibidem).

#### **4.3.7. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário constitui uma técnica de recolha de dados, frequentemente utilizada em pesquisa educativa. Para o investigador Tuckman (2005, p.517), o inquérito por questionário destaca-se, indubitavelmente, como “uma das técnicas mais utilizadas, pois permite obter informação, sobre determinado fenómeno, através da formulação de questões que reflectem atitudes, opiniões, percepções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos.” Segundo Bell (2010, pp. 26-27),

“o objectivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas (...). A formulação das perguntas não é tão fácil como pode parecer, sendo também necessário conduzir cuidadosamente o inquérito, por forma a garantir que todas as perguntas significam o mesmo para todos os inquiridos.”

Este instrumento de recolha de dados possibilita registar as “características de determinada população”, “estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza (...), e encontrar a solução para um problema, que tem por base procedimentos racionais e sistemáticos” (Moresi, 2003, p.8). A escolha do inquérito por questionário deve-se, habitualmente, ao facto de possibilitar a recolha rápida e simultânea de respostas, de um conjunto de inquiridos, pois todos interpretam as mesmas questões sequenciais, elaboradas de acordo com as variáveis e hipóteses seleccionadas. Além disso, facilita a sistematização dos dados obtidos, pelo recurso à análise estatística, com um elevado grau de fiabilidade (Cresswell & Clark, 2011; Punch, 2011; Tuckman, 2005).

Sendo um instrumento de recolha de dados, este deve ser construído a partir de teorias e estudos de outros investigadores (Bell, 2010; Coutinho, 2013). No presente estudo, os mesmos foram referidos na revisão da literatura (cf. Parte I).

Os questionários aplicados pretenderam averiguar as percepções de professores e alunos, sobre o impacto do Projeto Aprender a Crescer, no que diz respeito à melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares, nas disciplinas de Português e Matemática, incidindo no desenvolvimento transversal da competência de leitura, no 1º CEB, na situação específica de trabalho em sala de aula, com monodocência coadjuvada.

O *design* investigativo, em qualquer estudo científico, e com maior pertinência num estudo de caso, centrado na prática pedagógica, encontra-se sujeito a reformulações, advindas das adequações efetuadas pelo investigador (Cresswell & Clark, 2011). Tal sucedeu, sobretudo, quanto às hipóteses dos inquéritos por questionário. Dada a pluralidade das fontes e instrumentos de recolha de dados, selecionadas para esta pesquisa, as hipóteses que, primeiramente, pretendiam abranger todo o estudo<sup>2</sup>, foram reformuladas, tendo ficado circunscritas aos dois inquéritos por questionário, no contexto específico de um único Agrupamento de escolas. Assim sendo, optou-se por reforçar os objetivos específicos e colocar as hipóteses neste item, relativo aos questionários.

Apresentam-se, então, as hipóteses, a confirmar ou a infirmar, de acordo com os resultados obtidos nos inquéritos por questionário, a alunos e professores, de um mesmo Agrupamento de escolas.

**Hipótese 1:** A concretização do Projeto Aprender a Crescer, no 1º CEB, desenvolveu a compreensão da leitura dos alunos, nas disciplinas de Português e Matemática, na perceção dos professores.

**Hipótese 2:** Os professores, que participaram no Projeto Aprender a Crescer, em monodocência coadjuvada, adquiriram uma atitude mais reflexiva na aplicação de novas estratégias de leitura, em trabalho colaborativo.

**Hipótese 3:** Os alunos, do Subgrupo A (SGA) e Subgrupo B (SGB), que participaram no Projeto Aprender a Crescer, têm a perceção de que as aulas do Projeto, lecionadas por dois professores, nas disciplinas de Português e Matemática, possibilitaram o aprofundamento das suas competências e conhecimentos.

**Hipótese 4:** Os alunos, do Subgrupo A (SGA) e Subgrupo B (SGB), que participaram no Projeto Aprender a Crescer, têm a perceção de que as aulas do Projeto ajudaram a desenvolver a sua compreensão da leitura, nas disciplinas de Português e Matemática.

**Hipótese 5:** Os alunos, do Subgrupo A (SGA) e Subgrupo B (SGB), que participaram no Projeto Aprender a Crescer, têm a perceção de que melhoraram a sua aprendizagem, nas disciplinas de Português e Matemática.

Pelo facto de não se encontrar disponível nenhum modelo, que se adaptasse aos objetivos do estudo e a alunos e professores do 1º CEB, foram construídos, como mencionado, dois inquéritos por questionário, tendo por sustentação concetual alguns estudos realizados anteriormente, como explicitado na fundamentação teórica.

---

<sup>2</sup> É utilizada a expressão “pretendiam abranger”, pois, na reflexão efetuada, aquando da defesa do Relatório de Doutoramento, constatou-se que as hipóteses não poderiam ser aplicadas, globalmente, a toda a pesquisa, dada a abrangência e natureza do estudo de caso avaliativo.

O **inquérito por questionário aos professores**, tendo por base a escala de *Likert* adaptada (Discordo, Concordo, Concordo muito e Não sei), apresenta um total de sete questões, sendo seis questões fechadas e uma aberta, de forma a registar as perceções e opiniões dos docentes envolvidos. Este inquérito subdividiu-se numa parte inicial, relativa à identificação dos inquiridos (questão um e dois), seguindo-se um conjunto de quatro questões fechadas e uma aberta. As questões três e quatro englobam seis afirmações cada. Quanto às questões cinco e seis contêm, respetivamente, sete e dez afirmações. Por fim, a questão sete possibilitou a expressão livre dos professores inquiridos (Apêndice VII), proporcionando a recolha e análise de informação mais pormenorizada, sobre o assunto (Hill & Hill, 2008; Tuckman, 2005).

Por sua vez, o **inquérito por questionário aos alunos**, com seis questões fechadas, subdivide-se em duas partes: a identificação, com duas questões, e a opinião do aluno sobre as aulas, a leitura e o Projeto Aprender a Crescer, com um conjunto de quatro questões fechadas. À semelhança do inquérito destinado aos professores, as questões três e quatro contêm seis afirmações cada, e a questão cinco apresenta sete. Por último, a questão seis é composta por nove afirmações, a selecionar pelo discente (Apêndice VII).

Houve o cuidado de aplicar um pré-teste, com a presença de 10 inquiridos, para cada um dos questionários (alunos e professores). As reformulações centraram-se, sobretudo, no inquérito por questionário destinado aos discentes, porquanto houve a necessidade de simplificar ainda mais a linguagem, adequando-a ao nível etário dos alunos. Além disso, foi efetuada a respetiva validação, por dois professores da área de ciências da educação e por um professor de estatística, do Ensino Superior. Antes da sua aplicação, solicitaram-se as devidas autorizações, à Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e à Direção do Agrupamento.

Como referido anteriormente, na análise, os dados foram cruzados, permitindo o desenvolvimento de interpretações e reflexões adequadas, com recurso ao SPSS. Este *software* “constitui um auxiliar excelente para o investigador em CSH (Ciências Sociais e Humanas), que tenha procedido a uma recolha de dados quantitativos, em que o objetivo da análise é descrever, relacionar ou mesmo contrastar hipóteses de investigação” (Coutinho, 2013, p. 180). A triangulação de dados, como estratégia de investigação, possibilitou a comparação dos resultados observados com os esperados, formulados nas hipóteses, o que garantiu a credibilidade dos resultados. Por esta razão, foram utilizados múltiplos instrumentos de recolha de dados, como defendem Cresswell e Clark (2011), Silva e Pinto (2005) e Stake (2012), em especial em estudos de caso, o que é cumprido nesta pesquisa.

#### **4.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

O estudo, tendo por base o Projeto Aprender a Crescer, foi concretizado em ambiente de sala de aula, em monodocência coadjuvada, no cenário profissional da investigadora. A mesma desempenhou funções de coordenadora do Projeto, tendo, como experiência anterior, a função de formadora do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), na zona Norte, da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e da Escola Superior do Educação do Porto.

Seguidamente, contextualiza-se o Agrupamento, inserido numa zona periurbana de Gondomar, segundo dados do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2013).

##### **4.4.1.Contexto histórico e geográfico**

O Agrupamento de escolas, no qual se realizou a pesquisa, situa-se no distrito do Porto e no concelho de Gondomar. Tendo em conta as margens da autonomia e da descentralização, e a necessidade de uma nova organização das instituições públicas de ensino, objetivando a vivência da democracia e a igualdade de oportunidades educativas, como consta no preâmbulo do Decreto-Lei 115-A de 1998, de 4 de Maio, foi criada esta unidade organizacional, em Gondomar, a 1 de setembro de 2003, de acordo com o ponto 1 do artigo 5º (Decreto-Lei 115-A), e ainda conforme consta no Diário da República nº 102, Supl. I-A de 4 de maio, p.1998 (2).

A associação entre jardins de infância e escolas básicas, de vários ciclos de ensino, com diversas tipologias arquitetónicas e diferentes contextos sociais, configura este Agrupamento. Com nova roupagem, pela intervenção da requalificação da Câmara Municipal, a escola sede teve origem em uma escola preparatória, criada a nove de setembro de 1968 (Diário do Governo, Portaria 23600, nº 213, 1º Série, 1º Suplemento, de 9/9/1968, pp. 1335-1342), a qual mudou de nome quatro vezes: a primeira, após o 25 de abril de 1974, para escola preparatória, a segunda, em 1995, para escola básica do 2º e 3º ciclos, a terceira, por imposição legislativa, em 2013, para escola básica e, em agosto de 2015, retomando o seu nome original, de um escritor português.

Como já referido, o Agrupamento situa-se em Gondomar, atualmente um dos maiores concelhos da área metropolitana do Porto, apresentando uma população residente de cerca de 170 000 habitantes, segundo os últimos dados do Instituto Nacional de Estatística (I.N.E., 2013). Quanto ao contexto geográfico, extinta em 2013, no âmbito da reforma administrativa nacional (Lei nº11A/2013, de 28 de janeiro), a freguesia de S. Cosme de Gondomar mantém marcas de ruralidade, apesar da paisagem citadina. Foi sede de concelho, emprestando o seu nome ao município, quando, em 1928, foi elevada a Vila de

Gondomar. Sendo cidade desde 1991, este lugar é habitado por cerca de 30 000 pessoas. Atualmente, é sede de um conjunto de três freguesias e denomina-se União de Freguesias de Gondomar (S. Cosme), Valbom e Jovim.

#### **4.4.2. Contexto institucional**

A unidade orgânica, na qual se efetuou o estudo de caso, é constituída por vários estabelecimentos: um centro escolar, que congrega turmas do pré-escolar e 1º ciclo; cinco estabelecimentos do pré-escolar; sete escolas do 1.º CEB, e a escola sede, com o 2º e 3º CEB. Os estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo estão agregados, tendo em conta critérios como a proximidade geográfica e a facilidade de comunicação e colaboração. Neste sentido, cada núcleo de ação pedagógica (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, Art.º 5º, pontos 2 e 3), procura contribuir para uma cultura de escola dinâmica e inovadora, através do reforço da articulação e do trabalho pedagógico multidisciplinar.

No que diz respeito ao número de alunos, verificou-se, no ano de 2015/16, um total de 2335 alunos, distribuídos da seguinte forma: Pré-escolar – 400; 1.º ciclo – 809; 2.º ciclo – 517 e 3.º ciclo – 618 alunos. Por sua vez, lecionavam, no Agrupamento, 178 docentes, concretamente nos seguintes ciclos e departamentos: 18 na Educação Pré-escolar, 48 no 1º ciclo, 44 no 2º ciclo, 48 no 3º ciclo, 11 na Educação Especial e 4 na Intervenção Precoce.

A heterogeneidade dos contextos socioeconómicos, académicos e profissionais da população é uma realidade (PEA, 2013), verificando-se que um elevado número de alunos, beneficia, anualmente, dos apoios da Ação Social Escolar. Em relação às habilitações dos pais/encarregados de educação dos alunos, em todos os graus de ensino, estas situam-se, na sua maioria, no 2.º e 3.º ciclos, totalizando, respetivamente, 540 e 447 indivíduos, em relação aos alunos do 1.º CEB.

Por norma, não se registam comportamentos de indisciplina grave. Os alunos seguem regras de convivência e de relacionamento saudável, cumprindo o Regulamento Interno e estabelecendo um ambiente favorável à participação e ao respeito, com todos os que interagem no espaço escolar, designadamente professores/educadores, assistentes operacionais, pessoal administrativo e membros da Direção.

Numa perspetiva de inovação e cidadania, o dinamismo, a criatividade e a preocupação social têm sido relevantes na ação educativa, na dimensão letiva, extraletiva e interativa (Marques, 2001). O Agrupamento apresenta cursos e atividades direcionados para diferentes públicos-alvo, concretamente Cursos Regulares, Educação Especial (Intervenção Precoce na Infância - IPI, Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência – UAAM), Clubes, Projetos e protocolos com entidades da comunidade local.



Entre os Projetos, a decorrer em 2015/16, aprovados pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento, e com atividades integradas no Plano Anual de Atividades, contam-se: Projeto de Intervenção Precoce na Infância; Projeto de Educação para a Saúde; Projeto Sarau Cultural; Projeto Aprender a Crescer; Programa PASSE - Programa alimentação saudável em saúde escolar (transversal a crianças do JI até ao 2º ciclo); Sala – Espaço Mais (+); Plano Nacional de Leitura; Clube das Tecnologias; Clube de Rádio e Música; Banda “Old School”; Clube de Foto e Vídeo; Clube da Matemática (2º ciclo); Escola Segura; Clube à Descoberta da História e Clube do Desporto Escolar.

No enquadramento situacional do Agrupamento, será feita, de seguida, a apresentação e contextualização do Projeto Aprender a Crescer.

#### **4.5. O PROJETO APRENDER A CRESCER NO CONTEXTO DO AGRUPAMENTO**

O Projeto Aprender a Crescer surgiu de um desafio, lançado pela Direção do Agrupamento de escolas, com dupla função: cumprir o Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, no 1º CEB, e aumentar o sucesso escolar. Desta forma, através da coadjuvação entre pares, reforçava-se o ensino de Português e Matemática (Apêndice I). O Projeto, coordenado pela investigadora, com a denominação inicial de Projeto Aprender a Crescer: Português e Matemática de mãos dadas, após planificação inicial pela investigadora, foi aprovado em Conselho Pedagógico, em 17 de junho de 2014.

Este projeto, de intervenção pedagógica, surgiu da necessidade de superar as dificuldades dos alunos, diagnosticadas na leitura e compreensão de textos, visando o sucesso na aprendizagem, em todas as disciplinas. Depois de aprovado no órgão de gestão pedagógica (CP), foi divulgado em Conselho de ano e de Núcleo pedagógico.

Após a formação da equipa do Projeto, o mesmo foi operacionalizado a partir de 2014, tendo sido direcionado para as disciplinas de Português e Matemática, consideradas prioritárias (Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio).

##### **4.5.1. Identidade e finalidades do Projeto**

Tendo como ponto de partida o Projeto Educativo de um Agrupamento de escolas (PEA, 2013), do distrito do Porto, bem como o respetivo Plano de Melhoria (PM), traçado para o quadriénio 2013/17, o Projeto Aprender a Crescer foi aprovado pelos órgãos de gestão desse Agrupamento. O Projeto pretendia funcionar como um recurso e instrumento, visando a melhoria da competência linguística e da qualidade educativa, em consonância com o Plano de Melhoria do Agrupamento.

Na globalidade, foi implementado um Projeto (2014, p.2):

- “1. Integrador, de enriquecimento curricular, de apoio pedagógico e suporte, quer a professores, quer a alunos;
2. Com uma perspetiva de ensino e aprendizagem pluridisciplinar e transversal, nomeadamente nas disciplinas estruturantes de Português e Matemática, do 1ºCEB; (...)
4. Que reforça o desenvolvimento da competência linguística, a Português, com recurso a estratégias de ensino explícito nos domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Gramática e da Educação Literária; (...)
6. Que reforça o desenvolvimento de competências a Matemática, nomeadamente no que respeita à compreensão, raciocínio e comunicação matemática;
7. Que se contextualiza nas metas e finalidades organizativas do Agrupamento de escolas, eleitas como prioritárias no Projeto Educativo, para o quadriénio 2013/2017; (...)
9. Onde a colaboração e cooperação, entre todos os intervenientes, estará sempre presente.”

Em concordância, as finalidades do PEA (2013, pp.38-40) e as prioridades e metas explícitas no PM (2013, pp.4-7) foram o ponto de partida, para as áreas de intervenção e finalidades do Projeto Aprender a Crescer. O enquadramento que se apresenta, na tabela seguinte, pretende evidenciar essa realidade.

**Quadro 2 - Finalidades do Projeto Aprender a Crescer**

Áreas de Intervenção	Projeto Educativo		Plano de Melhoria	
	Prioridades	Objetivos estratégicos	Metas	Ações/estratégias
<b>Sucesso escolar e educativo</b>	Melhorar o processo de ensino aprendizagem.	Implementar processos que proporcionem aprendizagens significativas, contribuindo para a diminuição de algum abandono e insucesso escolar e que melhorem a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.	Melhorar o ambiente de aprendizagem. Manter os resultados do Agrupamento acima dos resultados nacionais em todos os anos de escolaridade. Diminuir o diferencial entre resultados internos e externos.	Aprofundar as metodologias ativas e a diferenciação pedagógica, por forma a adequá-las mais aos alunos e comprometê-los nos processos de ensino aprendizagem.
		Insistir no reforço de competências, ao nível da Língua Portuguesa e Matemática, sem esquecer as outras disciplinas, dinamizando projetos e atividades nestes domínios.		Reforçar a coadjuvância / codocência em turmas numerosas ou heterogéneas, nas disciplinas em que se revele necessário.
		Criar e implementar projetos que visem a produção de materiais pedagógico-didáticos, que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os intervenientes do processo educativo.		
		Elaborar planificações conjuntas e integradas de atividades, supervisionando-as no seu desenvolvimento.		
		Organizar atividades de caráter interdisciplinar, que envolvam todo o Agrupamento.		

Organização e Gestão Pedagógica	Aprofundar a articulação entre ciclos e atenuar a transição discente entre eles.	Sistematizar a implementação do trabalho colaborativo entre Núcleos, Conselho de Docentes e Departamentos/Disciplinas, visando a articulação vertical e horizontal.	Reforçar as práticas de articulação curricular. Favorecer o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes. Reforçar a informação/comunicação e o envolvimento dos encarregados de educação.	Incluir o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, nos processos de supervisão pedagógica, valorizando o acolhimento de práticas de partilha entre docentes.
				Criar e implementar projetos que visem a produção de materiais pedagógicos-didáticos, que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação, entre os intervenientes do processo educativo.
Autoregulação e melhoria		Otimizar a plena utilização dos recursos pedagógicos, do site e da plataforma <i>moodle</i> , proporcionando um meio de partilha de recursos e de experiências, facultando a cooperação entre docentes nas atividades e nos projetos.	Tornar o processo de autoavaliação mais sistemático e abrangente.	Divulgar as atividades dos departamentos curriculares e equipas de trabalho na Página eletrónica da escola.

No que se refere aos modos de intervenção, semanalmente, a equipa, composta por quatro docentes (dois para a disciplina de Português e dois para a disciplina de Matemática), trabalhou, em coadjuvação, com os Professores Titulares de Turma (PTT), em todas as turmas do Agrupamento, com o seguinte horário: Português: 1º ano - 2 h; 2º, 3º e 4º anos – 1h; Matemática – 1h, para cada ano de escolaridade, tal como pode ser visualizado no quadro seguinte.

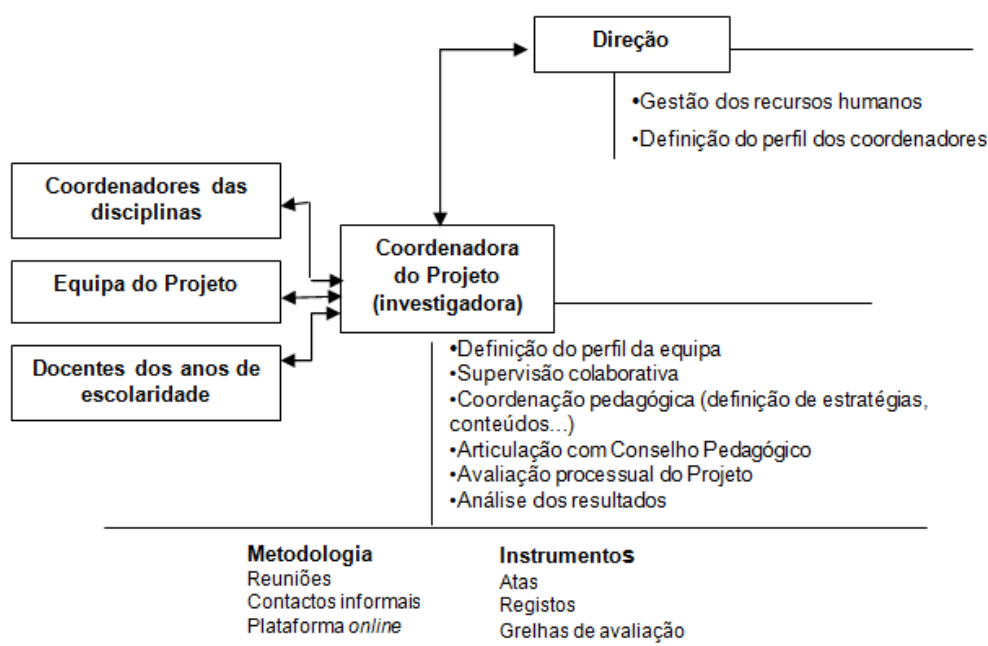
**Quadro 3 - Cronograma da atividade do Projeto em 2014/15**

Calendário Semanal					
Disciplinas	1.ºano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Equipa
Português	2h	1h	1h	1h	2 Professores
Matemática	1h	1h	1h	1h	2 Professores

#### 4.5.2. Operacionalização e coordenação do Projeto

A operacionalização do Projeto Aprender a Crescer assentou num modelo dual, interligando a gestão de recursos humanos e a gestão pedagógica. Nesta concretização, a disponibilidade dos recursos humanos constituiu responsabilidade da Direção do Agrupamento. Por sua vez, a gestão pedagógica foi realizada pela coordenadora do Projeto (cf. Figura 5). O desenho do Projeto, as atividades a realizar, a articulação entre os vários intervenientes e o processo de monitorização/avaliação competiram à coordenadora do Projeto, em colaboração com os restantes professores participantes.

**Figura 5 - Articulação entre a Coordenação do Projeto e os vários intervenientes**

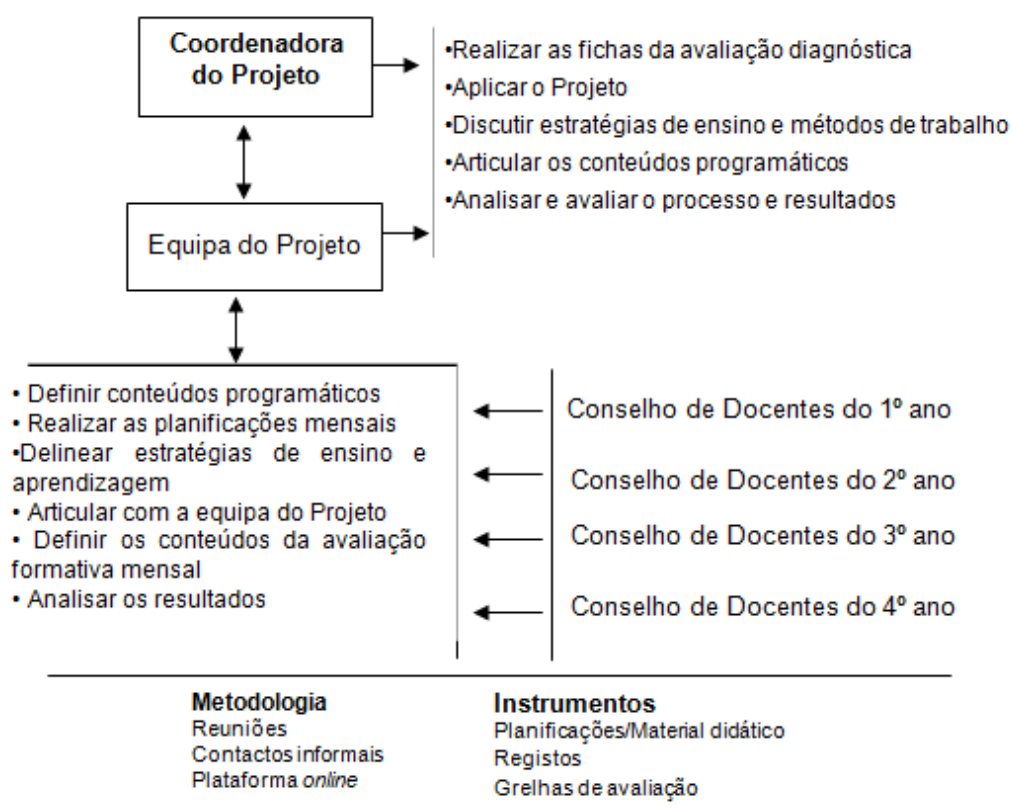


**Fonte Própria**

Quanto à gestão de recursos humanos, foram selecionados, pela Direção e pela coordenadora do Projeto, professores dinâmicos, com aptidões de empatia, colaboração e comunicação, para coadjuvarem os Professores Titulares de Turma (PTT), e darem apoio aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, na sala de aula.

No que concerne à gestão pedagógica, como já foi referido, Português e Matemática, pela sua transversalidade, e ainda pelos fracos resultados a nível local, constituíram as disciplinas de intervenção. Os quatro professores do Projeto Aprender a Crescer efetuaram reuniões, desde outubro de 2014, com todos os Conselhos de Docentes de Ano, para se inteirarem sobre as planificações e os conteúdos mensais, em cada ano de escolaridade. Ainda durante o ano letivo de 2014/15, dando relevo à transdisciplinaridade, foi realizada a flexibilização curricular dos temas, para os vários grupos de alunos das turmas (cf. Figura 5) tendo em conta o ritmo e a especificidade dos alunos. Como método de trabalho preferencial, foi ainda definido com os PTT, em contexto de sala de aula, o trabalho a desenvolver em grupo, de pares ou com quatro alunos.

**Figura 6- Processo de supervisão colaborativa entre pares**

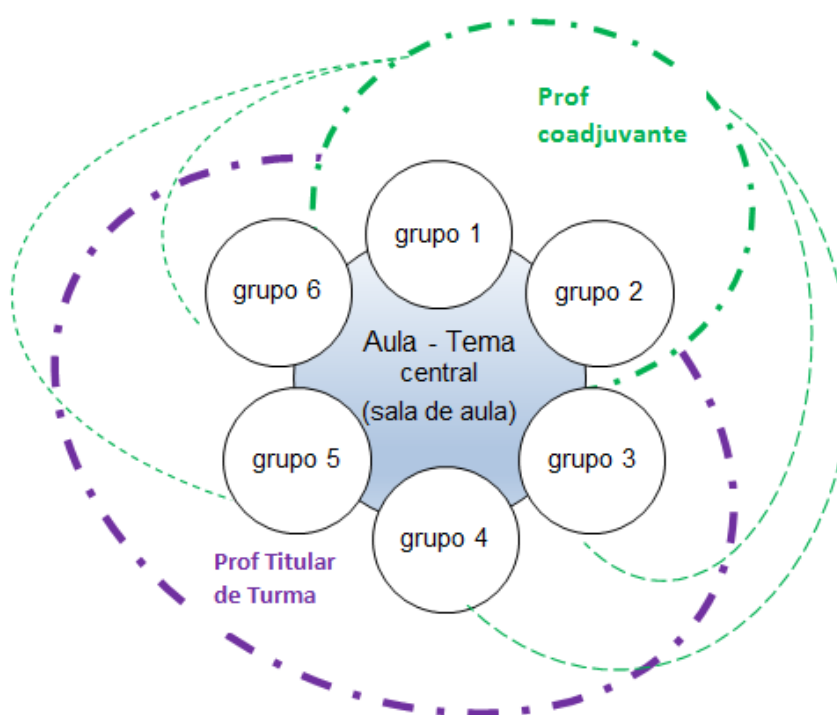


**Fonte Própria**

O esquema supra evidencia o trabalho de articulação horizontal entre professores, participantes no Projeto, objetivando uma comunicação mais eficaz, reflexão partilhada e estratégias trabalhadas em conjunto. Ainda no início da implementação do Projeto, foi necessário realizar a distribuição de alunos por grupos, atendendo às suas características, quanto ao nível etário e de aprendizagem (dificuldades ou proficiência), numa escolha estratégica e funcional, com a intencionalidade de uma organização pedagógica específica (Verdasca, 2007). Dentro da heterogeneidade, o reforço da homogeneidade dos grupos de alunos permitiu verificar se os mesmos assimilavam os conteúdos curriculares, desenvolviam a competência linguística, nos domínios da oralidade, leitura e escrita e cooperavam entre pares, o que possibilitou reforçar o seu conhecimento e a orientação focalizada do professor (Rosenshine, 2010).

Relativamente ao plano organizativo do trabalho na sala de aula, o mesmo foi organizado por grupos de trabalho, para uma aprendizagem cooperativa, entendida como fator de sucesso escolar (cf. Figura 7).

**Figura 7 - Processo de interação na sala de aula**



**Fonte Própria**

Como se pode observar na figura anterior, a nível da organização da turma, foram formados grupos. Os alunos, periodicamente, circulam entre grupos, de acordo com a progressão evidenciada, a fim de potenciar uma aprendizagem mais partilhada e interdependente. O professor coadjuvante (a verde) sugere propostas didático-pedagógicas ativas. Na altura da implementação das tarefas, trabalha com os dois grupos (grupo 1 e grupo 2) e com alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem (linha intermitente larga, a verde). Compete, ao PTT, lecionar a aula ao grande grupo (linha intermitente larga, a roxo), podendo contar com a colaboração do professor coadjuvante, que também vai dando apoio aos restantes grupos (grupos 3, 4, 5 e 6) da turma (linhas tracejadas finas, a verde). Este processo de interação, na sala de aula, tem, assim, por base, um trabalho colaborativo e partilhado entre todos.

Findo o primeiro ano de implementação do Projeto Aprender a Crescer, e com provas dadas no terreno de melhores resultados dos alunos, o corpo docente do 1º CEB, na avaliação intermédia, em junho de 2015, sugeriu alargar o horário do Projeto. Com base nesta proposta, a Direção lançou um novo repto: expandir o horário e incluir os Professores do Apoio Educativo. Em consequência, surgiu a reformulação do Projeto Aprender a Crescer, seguindo as alterações aprovadas pela Direção.

### 4.5.3. Reformulação do Projeto Aprender a Crescer

Pela necessidade de alargar o horário de apoio aos alunos do 2º ano, por ser um ano decisivo, em termos de retenções, dado não existir retenção no ano precedente, passou-se à segunda fase do Projeto Aprender a Crescer, aprovada em reunião de Conselho Pedagógico, em 8 de setembro de 2015.

Decidida a ideia do alargamento do Projeto, foi necessário redirecionar os créditos horários e as estratégias, para a integração de novos professores (elementos para equipa e professores de Apoio Educativo - PAE), por forma a continuar o trabalho com os professores titulares de turma e os alunos envolvidos. Os professores de apoio, semanalmente, deram continuidade ao trabalho dos professores coadjuvantes, incidindo nos alunos com dificuldades de aprendizagem, nas disciplinas de intervenção.

**Quadro 4 - Cronograma da atividade do Projeto em 2015/16**

Calendário semanal						
Disciplinas	1.ºano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Equipa	Prof. Apoio Educativo
Português	2h	2h	1h	1h	3 Professores	9
Matemática	1h	1h	1h	1h	2 Professores	

Esta reformulação assenta nos mesmos princípios, objetivos, finalidades, metas e ações/estratégias do Projeto inicial, de 2014/2015 (cf. Quadro 2). Similarmente, baseia-se na coadjuvação/cooperação entre pares, nas disciplinas de Português e Matemática.

Dado tratar-se de um projeto dinâmico, fundado em investigação-ação, durante o processo foi necessário refletir, para corrigir, reformular e melhorar alguns procedimentos, relativos ao ano letivo de 2014/15. Assim, em 2015/16, foram incluídas reuniões com os professores de Apoio Educativo e visitas às escolas/turmas, a fim de dialogar e refletir em conjunto, sobre os condicionalismos, constrangimentos e sucessos, relativos à operacionalização do Projeto, em cada turma.

Em continuidade, a 2ª fase do Projeto assemelha-se à 1ª fase, pela necessidade de dar resposta às necessidades educativas diferenciadas, no 1º CEB. A leitura, na sociedade atual, na qual impera a informação, o conhecimento e a tecnologia, assume um papel determinante, na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional, pelo que o domínio transversal da competência leitora é um princípio basilar deste Projeto.

#### 4.6. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa totalizam 814 alunos, das turmas de todos os anos de escolaridade do 1º CEB, mais 40 professores e uma coordenadora do Projeto, do mesmo nível de ensino, e ainda dois elementos da Direção. Os discentes e docentes mencionados participaram no Projeto, no decurso dos anos letivos de 2014/15 e 2015/16.

A diferença, em relação à população-alvo do estudo, que engloba a totalidade dos 835 alunos do 1º CEB e dos 48 professores do Agrupamento de escolas, desse mesmo ciclo, explica-se por diferentes motivos, que se apresentam.

Em primeiro lugar, e **quanto aos alunos**, a análise dos registos totalizou 814 no geral, tendo sido condição que cada aluno construísse o seu Portefólio e respondesse ao inquérito por questionário, de maneira a possibilitar uma análise comparativa, essencial num **estudo de caso** (Yin, 2005). Enquanto sujeitos participantes, os alunos do 1º CEB concretizaram os seus Portefólios, sob orientação dos seus professores e dos docentes que integraram a equipa do Projeto. Na análise qualitativa dos Portefólios foram selecionados dois subgrupos, 30 alunos do 2º ano e 30 do 4º, pela especificidade desses anos curriculares, respetivamente com transição sem retenção, do 1º para o 2º ano, e conclusão do 1º ciclo, no 4º ano, o que possibilitou uma análise mais pormenorizada. Ainda relativamente aos alunos, e no que concerne ao inquérito por questionário, a amostra não corresponde ao universo dos discentes do 1º CEB, que fizeram parte do Projeto Aprender a Crescer (PAC), pois os alunos da Unidade de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEEAM) não preencheram o inquérito por questionário, dado terem participado, descontinuadamente, nas atividades do Projeto. Tal ficou a dever-se às especificidades do seu Currículo Específico Individual (CEI), e respetivo Plano Educativo Individual (PEI). Na análise quantitativa das respostas, dos inquéritos por questionário, procedeu-se igualmente à subdivisão dos alunos, em dois subgrupos, atendendo aos anos de escolaridade e de participação no Projeto, bem como aos níveis etários e de desenvolvimento: SGA, alunos do primeiro e segundo ano, maioritariamente entre seis e sete anos, e SGB, alunos do terceiro e quarto ano de escolaridade, entre oito e dez anos.

Em segundo lugar, e **quanto aos docentes**, no inquérito por questionário aos professores, do universo de 48 professores do 1º CEB, a exercer funções no Agrupamento, 12 professores não fizeram parte da amostra, por não cumprirem o critério de seleção, ou seja, não exercerem funções, como professores titulares de turma. Consequentemente, foram apenas inquiridos os 36 professores titulares de turma do 1º ciclo. Atendendo à pluralidade de instrumentos de recolha de dados, acrescenta-se o inquérito por entrevista,



a quatro professores do PAC, com funções de coadjuvância, e a dois elementos da Direção. Há ainda a mencionar a coordenadora do Projeto e investigadora, que realizou observação participante, reuniu a equipa do Projeto e elaborou os Relatórios, intermédio e final.



## **CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS À CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO**



## INTRODUÇÃO

*Para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação, as escolas precisam ser dinâmicas e questionadoras. (...) Ele (docente/coordenador) tem de ser um observador atento de uma realidade mutante e um profissional alerta para as ideias dos outros. No dia a dia, precisa dar espaço ao crescimento dos colegas e à própria capacidade de decisão - sem perder o sentido do trabalho coletivo.*

Alarcão (2011, s/p)

Atualmente, as sociedades encontram-se sujeitas a transformações profundas, sociais e tecnológicas, as quais, inevitavelmente, se repercutem na educação formal, tanto a nível de conteúdos curriculares, como a nível de estratégias e atividades. Ao longo da escolaridade obrigatória, e a partir do 1º ciclo, interessa implementar uma pedagogia ativa e diferenciada, que perspetive o aluno como centro do ensino e aprendizagem. Assim sendo, o professor deverá centralizar a sua ação num trabalho colaborativo em contexto específico, que abarque, em simultâneo, a planificação, concretização e regulação da práxis, entre pares, num trabalho coletivo de construção do conhecimento (idem).

Como explicitado no capítulo anterior, referente à metodologia, o estudo empírico, um estudo de caso avaliativo, comporta a análise de dados qualitativos e quantitativos, de uma mesma realidade educativa, em concreto o desenvolvimento transdisciplinar da leitura, em monodocência coadjuvada no 1º CEB, através do Projeto Aprender a Crescer (PAC).

No âmbito da concretização do Projeto, e em relação aos professores, foram analisadas as perceções docentes, sobre monodocência coadjuvada e o ensino e aprendizagem respeitantes à leitura, nas disciplinas de Português e Matemática. Quanto aos alunos, analisou-se a evolução da competência linguística, em especial da leitura, em relação com a escrita, mas sem esquecer os diversos domínios curriculares, seguindo os critérios de avaliação e desempenho do ME para o 1º CEB (IAVE, 2014). Esta intervenção didática foi realizada pela equipa do Projeto Aprender a Crescer (PAC), sob a coordenação da investigadora, num Agrupamento de escolas, em Gondomar.

Consequentemente, serão analisados os Portefólios Passaportes de Viagens dos alunos, nos quais se inserem as atividades globais de Português e Matemática, as produções escritas de Português e os enunciados e produções escritas de Matemática, do 2º e 4º anos de escolaridade. Em acréscimo, serão objeto de análise os relatórios, intermédio e final, do Projeto Aprender a Crescer, e, por fim, as entrevistas efetuadas a elementos da Direção e a docentes do Agrupamento, envolvidos no Projeto.

No último capítulo, serão apresentados e analisados os resultados relativos aos inquéritos por questionário, tanto a alunos como professores.

## 5.1. APRESENTAÇÃO DO PORTEFÓLIO PASSAPORTE DE VIAGENS

No início do segundo ano do Projeto Aprender a Crescer (PAC), em setembro de 2015, sob a coordenação da investigadora, a equipa de trabalho do Projeto decidiu dar um nome aos trabalhos dos alunos. Esses trabalhos, realizados no âmbito do Projeto, em coadjuvação com os Professores Titulares de Turma (PTT), foram, então, apresentados num formato que permitisse ao aluno visualizar a interligação do Português e da Matemática, ou seja, cumprindo a meta da transversalidade entre Português e Matemática. Assim nasceu o *Passaporte de Viagens: Português e Matemática de mãos dadas*, que consiste num Portefólio de tamanho A5, o qual reúne as evidências de propostas didáticas e das aprendizagens dos alunos, através de um conjunto de trabalhos planificados, orientados e (re)definidos mensalmente, pela equipa do PAC, por ano de escolaridade.

O Portefólio teve em conta a diversidade textual e a transversalidade dos temas, a Português e Matemática, privilegiando uma realização interdisciplinar das atividades, pois os alunos partiram da leitura do texto, na disciplina de Português, para a disciplina de Matemática e vice-versa. Desta forma, o trabalho de Projeto cumpriu uma finalidade comum e transversal, focalizada na Língua Materna e na sua utilização diária e quotidiana. Através do Portefólio, foi possível a alunos, professores e pais/encarregados de educação ter uma visão alargada do percurso educativo, ao longo do ano escolar. Quanto à reação dos alunos, foi além da expectativa inicial, pois a maioria mostrou-se entusiasmada com as tarefas e os registos no Portefólio, que os discentes construíram em conjunto, no seu grupo-turma, não obstante a individualidade de cada um.

### 5.1.1. Análise da implementação do Portefólio Passaporte de Viagens

Analisando a conceção do *Passaporte de Viagens*, constata-se uma estrutura similar nos diferentes anos de escolaridade, não obstante serem visíveis alguns ajustes, decorrentes do processo de implementação do Projeto Aprender a Crescer.

Para cada ano de escolaridade, os professores da equipa do PAC foram criando atividades de Português e de Matemática, numa perspetiva de interdisciplinaridade, visível nos enunciados de ambas as disciplinas. Sempre que a atividade era iniciada com a disciplina de Português, os textos foram selecionados nas obras de autores em estudo, segundo a planificação periodal, prevista para esse momento do ano letivo. Assim, os alunos leram textos previstos no domínio curricular de Educação Literária, textos do Plano Nacional de Leitura (PNL), e/ou textos de alguns autores convidados pela escola, para turmas de determinado ano de escolaridade.

O grau de dificuldade de cada tarefa foi cuidadosamente equacionado, nas

reuniões regulares do Projeto, a fim de ir ao encontro dos programas curriculares e atender ao nível etário e à heterogeneidade dos alunos, em cada turma. Após as reuniões mensais com os PTT (em Conselho de Docentes de ano), os professores de Português (no grupo dos quais se incluía a investigadora, na dupla função de professora e coordenadora) e de Matemática, da equipa do PAC, reuniam, selecionavam e discutiam as atividades a planificar. Assim foi nascendo cada viagem de *Português e Matemática de mãos dadas*. Nos primeiros meses do ano letivo, as tarefas propostas aos alunos foram mais acessíveis, para que todos os discentes se sentissem motivados e capazes de as resolver, numa perspetiva de facilitação cognitiva (Matlin, 2009). Gradualmente, as atividades foram progredindo em grau de dificuldade e, ainda, no número de tarefas a responder.

Nas atividades de Português, e por forma a abranger os diferentes domínios (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária – Iniciação à Educação Literária, no 1º e 2º ano, Escrita e Gramática), as questões variaram entre itens de seleção e de construção. Quanto aos itens de seleção, incluíram questões de escolha múltipla, associação, ordenação, verdadeiro/falso e completamento de lacunas. Por sua vez, os itens de construção implicaram a produção de respostas, cuja estrutura e extensão poderia variar, de acordo com o formato de completamento, resposta curta, resposta restrita e resposta extensa, tal como previsto no programa (Buescu et al., 2015). Com as tarefas de Português, interessava que os discentes aperfeiçoassem (idem):

- a compreensão e expressão oral, implicando, progressivamente, que os alunos adquirissem capacidade de estruturação, rigor e desenvolvimento lexical, em prol da qualidade de expressão e do desenvolvimento da fluência leitora;
- a compreensão da leitura de vários tipos de texto, através de diversificadas estratégias de ensino e aprendizagem;
- a compreensão lexical e o alargamento do vocabulário oral e escrito;
- o processo de escrita de diferentes tipologias textuais, adquirindo uma progressiva organização e produção escrita.

Nas atividades de Matemática, os domínios apresentados, seguindo o programa curricular em vigor (Damião & Festas, 2013), mantiveram sempre uma abordagem comum ao texto de Português. Por exemplo, os enunciados de Matemática foram criados com referência ao assunto dos textos em estudo. À semelhança do preconizado no programa em vigor de Matemática (idem), a planificação de atividades abrangeu todos os domínios de cada nível de ensino, concretamente Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados. Com as tarefas matemáticas, pretendia-se que os alunos desenvolvessem:

- o raciocínio matemático, incentivando o estudo autónomo, no que respeita à

memorização de conceitos e ao desenvolvimento da argumentação nas respostas dadas;

- a comunicação matemática oral, incentivando o aluno à exposição das suas ideias, à colocação de dúvidas e, ainda, a comentar as respostas dos seus pares;

- a comunicação matemática escrita, focalizada em respostas redigidas de forma clara, de maneira a ficar bem explícito o raciocínio e as conclusões do aluno;

- a capacidade de resolução de problemas, presente em todos os domínios curriculares da Matemática.

Relembra-se que esta finalidade foi uma das diretrizes interdisciplinares do Projeto Aprender a Crescer, cumprindo orientações curriculares, pois “a resolução de problemas envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos, de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, a revisão da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais” (Damião & Festas, 2013, p.5). Assim, na resolução de problemas, o aluno foi incentivado a saber ler, a saber interpretar, a mobilizar os conhecimentos prévios, a seleccionar as palavras-chave, a rever a sua resposta e a expor a conclusão final, explicando a sua estratégia até chegar à resposta final.

A avaliação formativa esteve sempre presente, durante o processo de ensino e aprendizagem, decorrente da aplicação das atividades desenvolvidas através do *Passaporte de Viagens*. Tendo em vista melhorar o aprender a aprender, durante a realização do Portefólio, assim como de todas as atividades operacionalizadas em coadjuvação docente, os professores agiram no momento em que algum aluno demonstrou dificuldades, na resolução das tarefas. Desta forma, existiu um constante *feedback*, uma vez que o trabalho colaborativo, gerado com a coadjuvação em sala de aula, favoreceu a avaliação formativa. É de realçar mais proximidade e diálogo entre professor e aluno, e uma efetiva adequação da prática pedagógica às dificuldades detetadas, no decurso da aplicação das tarefas, indo ao encontro dos normativos vigentes, e cumprindo as finalidades da modalidade de avaliação formativa (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

Através da aplicação do *Passaporte de Viagens: Português e Matemática de mãos dadas* foi possível adotar e ajustar medidas e estratégias pedagógicas, não só na elaboração de novas atividades, incluídas no Portefólio, como naquelas referentes à prática pedagógica diária, a cargo dos PTT e, em acréscimo, dos Professores de Apoio Educativo. A avaliação formativa, com o seu carácter contínuo e sistemático, possibilitou adequar processualmente a aprendizagem ao contexto do aluno e/ou da turma, de forma mais eficaz.



## 5.2. ANÁLISE GLOBAL DAS ATIVIDADES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

A estrutura dos Portefólios *Passaporte de Viagens*, para cada um dos quatro anos de escolaridade, conjugou atividades de Português e Matemática, como é possível observar nas tabelas de registo das tarefas, por anos e domínios, que se incluem seguidamente.

Quanto à disciplina de Português, as atividades realizadas incidiram nos respetivos domínios curriculares, ao longo do ano letivo: Oralidade (O), Leitura e Escrita (LE), Introdução à Educação Literária (IEL), Escrita (E), Gramática (G). No que se refere à disciplina de Matemática, foram tidos em conta os seguintes domínios: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM), Organização e Tratamento de Dados (OTD). Importa ainda referir que o símbolo numérico, que acompanha cada sigla, identifica o ano de escolaridade em causa, por exemplo O1 – Oralidade no 1º ano.

**Tabela 1 - Atividades de Português e Matemática no Portefólio do 1º ano**

ATIVIDADES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NO 1º ANO					
Ano	Mês	PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
		Nº de tarefas	Domínios	Nº de tarefas	Domínios
1º ano	set/out	2	O1	3	NO1
		1	LE1 e IEL1	0	GM1
		1	G1	0	OTD1
		0	E1		
	nov/dez	4	O1	2	NO1
		3	LE1 e IEL1	0	GM1
		0	G1	1	OTD1
		0	E1		
	jan	5	O1	2	NO1
		1	LE1 e IEL1	0	GM1
		1	G1	4	OTD1
		1	E1 - Escrever a partir de imagens.		
	fev/mar	2	O1	5	NO1
		6	LE1 e IEL1	0	GM1
		2	G1	1	OTD1
		1	E1 - Completar palavras. Legendar.		
	abril	1	O1	2	NO1
		0	LE1 e IEL1	0	GM1
		0	G1	1	OTD1
		1	E1 – Continuar a narrativa a partir e de acordo com ilustrações.		
	maio/jun	1	O1	0	NO1
		1	LE1 e IEL1	4	GM1
		0	G1	0	OTD1
		0	E1		

TOTAL a Português - O1:15 tarefas; LE1 e IEL1: 12 tarefas; G1: 4 tarefas; E1: 3 tarefas

TOTAL a Matemática – NO1: 14 tarefas; GM1: 4 tarefas; OTD1: 6 tarefas

Como se pode observar na Tabela 1, a nível da disciplina do Português do 1º ano,

a maioria das tarefas integra-se no domínio da Oralidade (O1), com 15 ocorrências, seguindo-se tarefas nos domínios da Leitura e Escrita<sup>1</sup> (LE1), com 12 ocorrências e Introdução à Educação Literária<sup>1</sup> (IEL1), igualmente com 12 ocorrências. Esta prevalência justifica-se, dado que o desenvolvimento da oralidade é essencial, para a aprendizagem da leitura e da escrita, no início do 1º CEB, tal como referenciado no Programa (Buescu et al., 2015) e sustentado por diversos autores (Cruz, 2007; Figueiredo, 2008; Jolibert, 2003; Sequeira, 2002). Assim, é essencial que os alunos aperfeiçoem a sua consciência fonológica, antes de partirem para atividades de registo escrito, de maneira a reforçarem, progressivamente, o seu conhecimento linguístico.

No que respeita ao domínio LE1, relativamente ao processo da leitura e escrita, é no 1º ano de escolaridade que a criança se apercebe de que a escrita é uma forma de representação da linguagem oral. Desta forma, “aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler” (MEC, 2015, p. 3), daí a existência de maior número de atividades neste domínio e no da IEL1. Este domínio implica a leitura obrigatória de algumas obras literárias, muitas das quais incluídas no PNL (Programa Nacional de Leitura). Neste ano, “nomeadamente nos dois primeiros períodos, a compreensão de textos não está ainda ao alcance dos alunos” (idem, p. 2). Por isso, o desenvolvimento da compreensão deverá ser acionado a partir da leitura, em interação com os ouvintes, e realizada pelo professor, preparando os alunos para o “conhecimento de estruturas gramaticais, de concisão e de vocabulário” (ibidem) e, ainda, para a futura compreensão textual, aquando da leitura autónoma e silenciosa.

Por sua vez, quanto à Matemática, o programa disciplinar (Damião & Festas, 2013) introduz e destaca o domínio NO, o que tem como consequência a planificação de um elevado número de tarefas, para este ano inicial. Esta prevalência justifica-se pelo facto de as crianças necessitarem de adquirir conhecimentos ao nível da simbologia matemática, como forma de desenvolvimento de mecanismos que facilitem a compreensão de todos os conteúdos, propostos no programa curricular, deste e dos restantes anos de escolaridade. O domínio OTD1 apresenta mais tarefas do que o de GM1, pelo facto de aquele contribuir, substancialmente, para a compreensão de enunciados, uma vez que se direcciona para a leitura de dados, fornecidos através de tabelas e gráficos, requerendo atenção, compreensão, raciocínio e seleção de informação. Em suma, com a entrada no 1º ano, há uma mudança na relação da criança com a linguagem e com a Matemática, uma vez que “a leitura e a escrita partilham também com a Matemática a compreensão e a manipulação de símbolos gráficos abstratos” (MEC, 2015, p. 4). Assim, a estratégia *Passaporte de Viagens* foi intencionalmente criada, tendo em conta a transversalidade da Língua Materna e as similaridades que as duas disciplinas partilham, desde o início da aprendizagem formal, ao

nível do 1º CEB.

Quanto ao número de atividades de Português e Matemática, em cada domínio curricular, que constam do Portefólio *Passaporte de Viagens*, do 2º ano de escolaridade, apresentam-se os totais, na tabela seguinte.

**Tabela 2 - Atividades de Português e Matemática no Portefólio do 2º ano**

ATIVIDADES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NO 2º ANO					
Ano	Mês	PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
		Nº de tarefas	Domínios	Nº de tarefas	Domínios
2º ano	set/out	3	O2	0	NO2
		6	LE2 e IEL2	0	GM2
		1	G2	3	OTD2
		2	E2 - Frases a partir de palavras dadas; Reescrita ordenando quadras.		
	nov/dez	1	O2	4	NO2
		2	LE2 e IEL2	0	GM2
		0	G2	6	OTD2
		1	E2 - Planificação e escrita de poema à maneira de...		
	jan	1	O2	1	NO2
		1	LE2 e IEL2	0	GM2
		1	G2	6	OTD2
		1	E2 - Escrita de frases empregando alguma adjetivação.		
	fev/mar	2	O2	3	NO2 - Problema com 2 passos
		4	LE2 e IEL2	0	GM2
		2	G2	0	OTD2
		2	E2 - Escrita do texto de acordo com as ilustrações. Descrição de imagem.		
	abril	0	O2	5	NO2
		0	LE2 e IEL2	0	GM2
		0	G2	0	OTD2
		1	E2 - Narrativa a partir do mapa da história dado.		
	maio/jun	0	O2	4	NO2 - A partir de enunciado em BD
		1	LE2 e IEL2	1	GM2
		0	G2	0	OTD2
		1	E2 - Criação de um cartaz.		

TOTAL a Português - O2: 7 tarefas; LE2 e IEL2: 14 tarefas; G2: 4 tarefas; E2: 8 tarefas

TOTAL a Matemática – NO2: 13 tarefas; GM2: 1 tarefa; OTD2: 6 tarefas

Os dados da tabela permitem verificar que, ao nível da disciplina de Português, a maioria das tarefas incidiu nos domínios da Leitura e Escrita (LE2) e Introdução à Educação Literária 2 (IEL2), com 14 ocorrências, seguindo-se o domínio da Escrita 2 (E2), com 8 ocorrências e da Oralidade (O2), com 7 ocorrências. Conclui-se que prevalecem as tarefas destes dois domínios (LE2 e IEL2). Estes resultados evidenciam a incidência no desenvolvimento da compreensão da leitura oral, bem como de textos escritos, uma vez que a capacidade compreensiva é fundamental para a comunicação e o conhecimento do

mundo. Pretendeu-se, desta maneira, ir de encontro aos objetivos elencados no Programa e Metas Curriculares de Português, especificamente: “Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento. (...) Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas” (Buescu et al., 2015, p.5).

As obras literárias, da listagem de IEL2, do PNL, ou sugeridas pelo professor, são um recurso que em muito contribui para o processo de construção simbólica do mundo e dos valores, tão necessário nesta faixa etária. Além disso, são essenciais para a monitorização e o desenvolvimento da compreensão da leitura, bem como para a aquisição do processo de escrita (Alçada, 2006; Buescu et al., 2015; Vaz, 1998).

No que concerne à Oralidade (O2), com 7 tarefas, apesar de em menor número, comparativamente ao 1º ano, interligam-se com a compreensão da leitura e o desenvolvimento da escrita. “A fim de preparar a aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que a comunicação oral se torne uma atividade regular (...) A cada aluno deverá ser dada a ocasião de fazer exposições orais programadas, após discussão e preparação” (MEC, 2015, p.2).

De facto, são vários os investigadores (Lentin, 2009; Lopes & Costa, 2009; Viana, 2002) a defenderem que a sistematização de tarefas de escuta ativa, bem como de tarefas de desenvolvimento da comunicação oral são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Uma vez que os alunos do 2º ano ainda estão numa fase de consolidação e aperfeiçoamento das suas habilidades leitoras e de escrita, necessitam de um reforço de tarefas de LE2, mas sem esquecer os desafios de O2.

Quanto às atividades referentes à disciplina de Matemática, o programa curricular prevê o treino de uma grande quantidade de conteúdos no domínio NO2, incluindo a resolução de situações-problema e desafios matemáticos. Pelos dados da Tabela X, verifica-se, no NO2, um maior número de tarefas, num total de 13, seguindo-se o domínio TD2, com 6 e, por último, GM2 com 1 tarefa.

O domínio NO2 implica a realização de um trabalho constante e sistematizado, para que os alunos comecem a dominar “procedimentos padronizados, como por exemplo algoritmos e regras de cálculo” (Damião & Festas, 2013, p.4), adquirindo automatismos que permitem “libertar a memória de trabalho, para que esta se possa dedicar, com maior exclusividade, a tarefas que exigem funções cognitivas superiores” (ibidem).

No que respeita aos problemas matemáticos, os alunos devem desenvolver a capacidade de compreensão, identificação e redação escrita de respostas. Por isso, desde os primeiros anos do 1º ciclo é importante trabalhar “oralmente (...) a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, (...) sendo igualmente a redação

escrita parte integrante da atividade matemática” (idem, p. 5), por proporcionar processos de interpretação, a partir de “informação recolhida em contexto” (idem, p.6).

Na tabela seguinte, apresentam-se os totais de atividades de Português e Matemática, por domínio curricular, incluídas nos Portefólios do 3º ano.

**Tabela 3 - Atividades de Português e Matemática no Portefólio do 3º ano**

ATIVIDADES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NO 3º ANO					
Ano	Mês	PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
		Nº de tarefas	Domínios	Nº de tarefas	Domínios
3º ano	set/out	1	O3	0	NO3
		2	LE3 e EL3	3	GM3
		1	G3	2	OTD3 - Resolução de problemas.
		1	E3 - Poema, à maneira de...		
	nov/dez	2	O3	1	NO3 - Problema de 2 passos.
		2	LE3 e EL3	0	GM3
		2	G3	1	OTD3
		1	E3		
	jan	1	O3	2	NO3 - Problema de 2 passos.
		1	LE3 e EL3	0	GM3
		0	G3	12	OTD3
		1	E3 - Texto de opinião.		
	fev/mar	1	O3	4	NO3 - Problemas de 2 e 3 passos.
		12	LE3 e EL3	4	GM3
		4	G3	0	OTD3
		2	E3 - Narrativa a partir do mapa mental. Texto argumentativo.		
	abril	0	O3	3	NO3 - Problemas de 2 e 3 passos.
		0	LE3 e EL3	0	GM3
		0	G3	0	OTD3
		2	E3 - Planificação do texto a		
	maio/jun	0	O3	1	NO3
		1	LE3 e EL3	2	GM3
		0	G3	0	OTD3
		2	E3 - Planificação e escrita de um texto a partir de um enunciado matemático em BD.		

TOTAL de Português - O3: 5 tarefas; LE3 e EL3: 18 tarefas; G3: 7 tarefas; E3: 9 tarefas

TOTAL de Matemática – NO3: 11 tarefas; GM3: 9 tarefas; OTD3: 15 tarefas

No que concerne ao Português, os dados da tabela supra permitem verificar que a maioria das tarefas realizadas se situa nos domínios LE3 e IEL3, com 18 tarefas, seguindo-se o domínio E3, com 9 tarefas e G3, com 7 tarefas. Em relação ao 2º ano, as semelhanças centram-se nos domínios da Oralidade e da Escrita, com ocorrências muito próximas: O3 com 5 tarefas; O2 com 7 tarefas; E3 com 9 tarefas; E2 com 8 tarefas.

Trata-se de um ano de escolaridade em que o programa introduz muitos conteúdos novos, a par de atividades sistemáticas e explícitas, a fim de aperfeiçoar a oralidade e o processo da escrita. Não obstante nem sempre os professores investirem na aprendizagem da escrita, “isto é errado e potencialmente perigoso” (MEC, 2015, p. 10), uma vez que a

mesma está muito presente no quotidiano dos indivíduos. Por isso, “a escola deve formar alunos que saibam comunicar por escrito” (ibidem), pela universalidade deste tipo de comunicação, transversal a todas as áreas de saber.

Nesta senda, importa continuar este trabalho, com progressiva exigência, quer a nível da construção e organização textual, quer a nível da aplicação lexical (MEC, 2015). Em contraste, são visíveis diferenças, pois, no 3º ano, as tarefas realizadas nos domínios LE3 e EL3, bem como no domínio G3 são em maior número, do que as realizadas no 2º ano. No que respeita a G3, o programa de Português, comparativamente ao 2º ano, apela à introdução de mais conceitos, o que é compreensível, tendo em conta quer o nível de ensino, quer a faixa etária dos alunos. Relativamente aos domínios LE3 e EL3, importa que o aluno treine a leitura oral e silenciosa, como forma de desenvolvimento continuado da capacidade de processar a leitura, com correção e fluência. Por sua vez, a dimensão prosódica da leitura, “de maneira a recriar a entoação e o ritmo adequados” (idem, p.9), requer ensino explícito e bastante treino, tendo o professor como orientador.

O recurso a obras literárias (EL3), numa visão mais ampla do cumprimento do programa, pretende formar leitores e desenvolver a compreensão leitora, visto que “ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (Buescu et al., 2015, p. 8). De referir que, a par das obras citadas na EL3, o professor deve, também, incentivar a leitura autónoma de obras indicadas no Plano Nacional de Leitura (PNL).

Quanto à Matemática, observa-se um maior número de propostas nos domínios NO3, com 11 tarefas, e OTD3, com 15 tarefas, incluindo a resolução de situações-problema. Neste último domínio, em relação aos anos anteriores, verifica-se uma maior quantidade de propostas didáticas, pela obrigatoriedade de trabalhar o domínio NO3 (Bívar et al., 2013). Este destaque incide na compreensão e produção de informações estatísticas, para a tomada de decisões informadas e resolução de problemas, capacidades necessárias ao discente, no seu quotidiano. Em associação, estes domínios pretendem estimular a capacidade investigativa dos alunos, permitindo-lhes questionar, recolher dados, justificar escolhas, comparar previsões e elaborar conclusões fundamentadas (Canavarro, 2013; Martins & Ponte, 2010). No geral, destaca-se a ênfase na compreensão, oral ou gráfica, dos enunciados matemáticos, um dos grandes objetivos do Programa (Damião & Festas, 2013), e, como tal, também subjacente à criação do *Passaporte de Viagens*. Este reforço promove o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a análise sistemática da linguagem escrita possibilita recolher informação essencial e decodificar o significado de vocábulos. É relevante lembrar que, tal como analisado na revisão da literatura, o domínio da Língua Materna constitui condição prévia à compreensão e realização das atividades e ao sucesso

escolar (Gomes, 2013; Neves & Sá, 2005; Silva 2000).

A seguir, inclui-se a tabela relativa aos totais das propostas didáticas, selecionadas para os Portefólios dos alunos do 4º ano.

**Tabela 4 - Atividades de Português e Matemática no Portefólio do 4º ano**

ATIVIDADES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NO 4º ANO					
Ano	Mês	PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
		Nº de tarefas	Domínios	Nº de tarefas	Domínios
4º ano	set/out	2	O4	2	NO4 - Resolução de 1 problema.
		2	LE4 e EL4	0	GM4
		0	G4	2	OTD4
		1	E4 - A partir do poema, escrever um texto em prosa.		
	nov/dez	1	O4	2	NO4 - Resolução de 1 problema.
		2	LE4 e EL4	0	GM4
		3	G4	1	OTD
		1	E4 - Escrever poema à maneira de...		
	jan	0	O4	2	NO4 - Resolução de 1 problema.
		3	LE4 e EL4	0	GM4
		0	G4	3	OTD4
		2	E4 - Reconto de uma fábula. Narrativa a partir do mapa mental da história.		
	fev/mar	0	O4	1	NO4
		13	LE4 e EL4	1	GM4
		2	G4	6	OTD4
		5	E4 - Descrição de imagens. Opinião/ argumentação acerca de leituras lidas.		
	abril	0	O4	0	NO4
		0	LE4 e EL4	4	GM4 - A partir do enunciado de problema.
		0	G4	0	OTD4
		2	E4 - Narrativa com criação do mapa mental a partir de enunciado de matemática.		
	maio/jun	0	O4	0	NO4 - Enunciado de problema em BD.
		1	LE4 e EL4	3	GM4
		0	G4	0	OTD4
		0	E4 - Notícia a partir do enunciado do problema BD.		

TOTAL a Português - O4: 3 tarefas; LE4 e EL4: 21 tarefas; G4: 5 tarefas; E4: 11 tarefas

TOTAL a Matemática - NO4: 7 tarefas; GM4: 8 tarefas; OTD4: 12 tarefas

A observação da tabela anterior permite verificar que, a nível da disciplina do Português, a maioria das tarefas realizadas se situa nos domínios da Leitura Escrita 4 (LE4) e Educação Literária 4 (IEL4), com 21 tarefas, seguindo-se o domínio da Escrita 4 (E4), com 11 tarefas. No âmbito do *Passaporte de Viagens*, comparativamente aos anos anteriores, as atividades incidiram em Leitura Escrita, assim como em Educação Literária e Escrita, com exceção do 1º ano, em que se apostou mais na Oralidade. Não descurando a importância de cada domínio, na aprendizagem da Língua Materna, esta opção relaciona-

se com o facto de se pretender desenvolver a transversalidade e o conhecimento explícito da Língua, ou seja, o “conhecimento reflexivo e sistemático” (Duarte, 2008, p.17), focalizando estratégias de compreensão da leitura e redação de textos.

A nível da disciplina de Matemática, no 4º ano, correspondente ao final do 1º ciclo de escolaridade, as tarefas que integram o Portefólio incidiram em OTD4, com 12 tarefas, seguindo-se GM4 com 8 tarefas e NO4 com 7. Em relação aos anos anteriores, as atividades mais realizadas, globalmente, recaem no domínio Organização e Tratamento de Dados. De acordo com diversos investigadores (Aguirre & Alcará, 2016; Canavarró, 2013; Martins & Ponte, 2010), o ensino da estatística promove a compreensão de conceitos e procedimentos, a análise e interpretação de dados, a formulação de questões e hipóteses, e a tomada de decisões, para a formulação das respostas. Como já mencionado, as tarefas realizadas neste domínio proporcionam o desenvolvimento da oralidade e da escrita, pela aquisição de vocabulário, sentido de observação e capacidade argumentativa, preparando os discentes para a pesquisa e trabalho de investigação, tão necessários na vida futura.

Em acréscimo, é de referir que, no último ano do 1º CEB, poucos conteúdos novos são introduzidos, uma vez que se relembram e consolidam conceitos dos anos precedentes. De forma progressiva, a maioria das questões insere-se na tipologia de situação-problema. Recorda-se que a resolução de todas as tarefas, em especial as mais complexas, tais como as referentes a situações-problema, implica a aplicação de estratégias específicas, desde a análise dos enunciados escritos, ao faseamento da resolução e à representação justificativa das respostas. Mais uma vez, a transversalidade linguística, entre Português e Matemática (extensiva às restantes disciplinas curriculares), é considerada fulcral por diferentes autores, não apenas no 1º CEB, mas no decurso da escolaridade obrigatória (Fonseca, 2004; Ponte & Sousa, 2010; Valadares, 2003).

Por último, apresenta-se uma tabela, com a síntese do total de tarefas dos Portefólios *Passaporte de Viagem*, por ano de escolaridade e domínios curriculares, nas disciplinas de Português e Matemática.

**Tabela 5 - Síntese do total de tarefas por ano de escolaridade e domínios**

		1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	Total Tarefas
<b>Português</b>	Oralidade	15	7	5	3	30
	Leitura Escrita e Educação Literária	12	14	18	21	65
	Gramática	4	4	7	5	20
	Produção Escrita	3	8	9	11	31
<b>Matemática</b>	Números e Operações	14	13	11	7	45
	Geometria e Medida	4	1	9	8	22
	Organização e Tratamento de Dados	6	6	15	12	39



De acordo com os dados da tabela, observa-se que, no Português, a Oralidade, com 15 tarefas, foi a principal aposta no 1º ano. Nos anos seguintes (2º, 3º e 4º anos), a prioridade recaiu na LE e IEL. Na Escrita, constata-se uma incidência gradual, de acordo com o ano de escolaridade, sendo mais significativa no 4º ano com 11, logo seguida do 3º ano, com 9 e um total de 31. Na disciplina de Matemática verifica-se um maior enfoque no domínio NO, nos 1º, 2º e 3º anos, respetivamente com 14, 13 e 11 tarefas, seguindo-se o domínio OTD, com maior incidência no 3º (15) e 4º anos (12), totalizando 39 tarefas.

Em suma, as várias atividades propostas focalizam todos os domínios, tendo sido implementadas através de coadjuvação docente, contribuindo, desta forma, para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

### **5.3. ANÁLISE GLOBAL DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE PORTUGUÊS**

A fim de concretizar a análise das produções escritas do Portefólio *Passaporte de Viagem*, observaram-se 60 Portefólios. Uma vez que o número de alunos implicados no PAC superou as duas centenas, nos quatro anos do 1º CEB, foi solicitado aos PTT, a lecionar o 2º e 4º ano de escolaridade no Agrupamento, que seleccionassem 60 *Passaportes de Viagem*, para análise das respetivas produções escritas. Os critérios de seleção incidiram em alunos de turmas do 2º e 4º anos, envolvidos no Projeto Aprender a Crescer, com diferentes níveis de aprendizagem.

A seleção de textos escritos, por alunos do 2º ano, justifica-se pelo facto de ser um ano de avaliação intermédia, no 1º ciclo e a nível nacional. No âmbito de uma conceção formativa da avaliação, a aplicação dos Testes Intermédios (TI), no 2º ano do 1º ciclo, “tem como finalidade o diagnóstico precoce das dificuldades dos alunos e uma intervenção pedagógica e didática atempada e eficaz” (Castanheira, 2015, p.4). Por sua vez, efetuou-se a seleção das produções escritas do 4º ano, porque as provas finais, neste fim de ciclo, fazem parte “integrante da avaliação dos alunos, na sua vertente externa, e assumem-se como um meio regulador do sistema” (Rocha & Duarte, 2016, p.9).

#### **5.3.1. Critérios de correção dos textos dos alunos**

Tendo em conta a tipologia textual, a análise dos textos, escritos por 30 alunos do 2º ano e registados no Portefólio individual, obedeceu a parâmetros adaptados a partir do projeto Testes Intermédios (TI), do Ministério da Educação (IAVE, 2014).

**A - Tema** – neste parâmetro verificou-se se o texto redigido pelo aluno respeitou integralmente a instrução quanto ao tema;

**B - Tipologia** – verificou-se se o aluno redigiu um texto de acordo com a tipologia sugerida, e se, no caso da narrativa, respeitou os elementos constitutivos essenciais, tais como personagens, localização da ação no espaço e no tempo, desenvolvimento da ação e conclusão;

**C - Coerência** – verificou-se se o aluno redigiu um texto coerente, com organização sequencial e título adequado;

**D - Estrutura** – verificou-se se o aluno utilizou, com correção, a letra maiúscula no início de frase, o ponto final e ponto de interrogação no final de frase, a vírgula nas enumerações e, ainda, se soube fazer parágrafos;

**E - Vocabulário** – verificou-se se o aluno utilizou vocabulário adequado e se evitou repetições desnecessárias;

**F - Ortografia** – verificou-se se o aluno escreveu com correção ortográfica, embora com eventual ocorrência de um ou outro erro.

A nomenclatura, utilizada pelos docentes, na avaliação formativa dos textos escritos, foi a seguinte: CM = Conseguiu Muito; CB = Conseguiu Bem; C = Conseguiu; RD = Revela Dificuldades; NC = Não conseguiu (IAVE, 2014).

Como referido, enquanto a seleção de textos escritos de alunos do 2º ano resultou da concretização de avaliação intermédia externa, a seleção de textos do 4º ano justifica-se por uma lógica de final de ciclo, introduzida pelas provas nacionais de avaliação externa, segundo diretrizes do Ministério da Educação (ME) (Despacho nº 12236/2014, de 26 de setembro; Despacho 1942/2012, de 10 fevereiro; Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho).

Na avaliação formativa dos textos dos alunos, a classificação atribuída foi: CM = Conseguiu Muito; CB = Conseguiu Bem; C = Conseguiu; RD = Revela Dificuldades; NC = Não Conseguiu. Esta nomenclatura foi adaptada, com base na terminologia utilizada nos Testes Intermédios, segundo os “Critérios de Classificação,” nas quais se insere a “Descrição dos Níveis de Desempenho”, aprovados pelo ME (IAVE, 2014).

À semelhança do 2º ano, a avaliação dos textos escritos de 30 alunos do 4º ano, integrados nos Portefólios, obedeceu aos parâmetros em vigor, de acordo com o tipo de texto. Estes parâmetros foram adaptados dos critérios de avaliação, do último exame nacional do 4º ano (IAVE, 2015).

**A - Tema e Tipologia** – neste parâmetro verificou-se se o aluno cumpre a instrução, no que respeita ao tema e ao tipo de texto;

**B - Coerência e Pertinência da Informação** – verificou-se se o aluno produz um discurso coerente, no que respeita a informação pertinente, progressão temática e sequência do texto;

**C - Estrutura e Coesão** – verificou-se se o aluno redige um texto corretamente

estruturado e articulado, quanto a unidades de discurso, de acordo com a estrutura textual solicitada (por exemplo, com recurso a parágrafos e a marcadores discursivos, processos de articulação interfrásica, conectores diversificados, substituições nominais e pronominais, coordenadas de enunciação de tempo, espaço e pessoa; pontuação sistemática e pertinente);

**D - Morfologia e Sintaxe** – verificou-se se o aluno manifesta segurança na utilização de estruturas sintáticas variadas e complexas e se domina processos de conexão intrafrásica (por exemplo, concordância e flexão verbal);

**E - Repertório Vocabular** – verificou-se se o aluno utiliza vocabulário variado e adequado, sem grandes repetições ou redundâncias;

**F - Ortografia** – verificou-se se o aluno escreve com correção ortográfica, apesar de eventuais ocorrências de um ou outro erro.

Concluindo, para a elaboração de um texto escrito, os alunos precisam de apreender como se organiza e funciona um discurso oral e escrito. Articulando as várias áreas do saber linguístico, como a semântica e a pragmática, através da análise metacognitiva da comunicação, interligam-se os diversos domínios do ensino e aprendizagem da Língua, no ato de escrever, que o aluno deverá dominar, gradualmente, consoante o seu ano de escolaridade e nível de desenvolvimento.

## 5.4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES ESCRITAS DE PORTUGUÊS

### 5.4.1. Análise global de textos de alunos do 2º ano

Numa visão global, folheando os Portefólios *Passaporte de Viagem*, é possível constatar que os desafios de escrita incluíram diferentes tipos de texto. Verifica-se, ainda, que existiu progressão, no que respeita ao grau de complexidade destas tarefas.

Assim, durante o **primeiro período letivo**, os alunos realizaram:

- Escrita de frases simples, a partir de palavras dadas;
- Reescrita de um poema, ordenando as quadras de acordo com a tarefa de escuta ativa (oralidade);
- Planificação e escrita de um poema com guião.

No decurso do segundo período letivo, o desafio de escrita constou de:

- Escrita de frases, empregando alguma adjetivação;
- Escrita de um texto, de acordo com uma sequência de ilustrações;
- Descrição de uma imagem.

No **terceiro período letivo**, foi privilegiada a construção de textos mais complexos:

- Escrita de um texto narrativo, a partir de um mapa da história;
- Escrita criativa de um cartaz.

Analisando a evolução da complexidade das tarefas de escrita, observa-se que os alunos começaram por escrever frases simples, passando à reescrita e/ou escrita com guião, à escrita de texto narrativo e de um cartaz. Atendendo às fases processuais da escrita, todos os alunos treinaram a planificação, textualização e revisão, de forma a aprofundarem as suas competências, em relação a textos tipologicamente diversificados, tal como previsto no programa (Buescu et al., 2015; Reis, 2009), e destacado por vários autores (Azevedo, 2000; Barbeiro & Pereira, 2007; Cassany, 2012).

Iniciando a análise dos 30 trabalhos de alunos do 2º ano de escolaridade, constata-se que, relativamente ao cumprimento das instruções e do tema, a maioria dos alunos, efetivamente, cumpriu.

Ao iniciar o **primeiro período**, no que concerne à **escrita de frases simples**, os alunos deveriam empregar as palavras – estrelas, sonhar, dia, brincar, lua, bolso, menino, dormir e noite – constantes da atividade sopa de letras, relativa à escuta ativa do texto homónimo de *Tenho a Lua no meu bolso*, de Alice Cardoso (2013) (ver Apêndices). Todos os discentes conseguiram desempenhar esta tarefa, surgindo frases simples e complexas, com mais ou menos palavras obrigatórias. Assim, alguns alunos escreveram frases com mais do que uma palavra obrigatória, na mesma frase complexa, como a seguir se transcreve:

“O menino vê a lua de noite e vê o sol de dia.”  
(Portefólio do Aluno 1, 2º ano, 2015)

“O menino gosta de dormir e de sonhar ao mesmo tempo.”  
(Portefólio do Aluno 15, 2º ano, 2015)

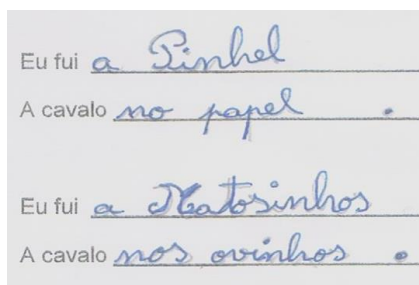
Outros alunos escreveram frases simples, empregando mais do que uma palavra das selecionadas, mas repetindo algumas. É o que sucede no exemplo seguinte, nas palavras assinaladas:

“O menino vê a lua de noite.”  
“De noite vejo a lua a brincar com as estrelas.”  
“De noite gosto de dormir.”  
(Portefólio do Aluno 9, 2º ano, 2015)

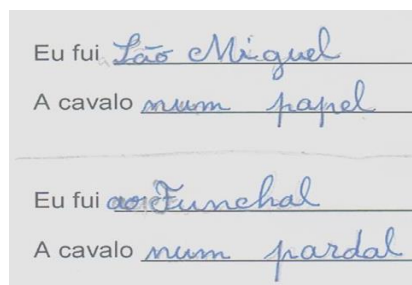
Esta tarefa, realizada em **outubro**, foi cumprida com sucesso, tendo em conta que os alunos eram iniciantes, neste ano de escolaridade. Em todas as frases, constata-se uma composição coerente, estrutura correta e palavras sem erros ortográficos. Em algumas sequências frásicas regista-se o recurso a vocabulário mais elaborado.

Em **novembro**, no que se refere à **escrita de poema/lengalenga**, tendo por modelo a escrita poética de Luísa Ducla Soares (2005) (ver Apêndices), o desafio foi criar uma lengalenga, utilizando nomes de localidades portuguesas. Surgiram várias lengalengas, no mínimo com 8 versos cada, respeitando a estrutura, o tipo de texto, o tema, e com recurso a vocabulário variado. Algumas lengalengas destacaram-se pela rima e criatividade, como se exemplifica:

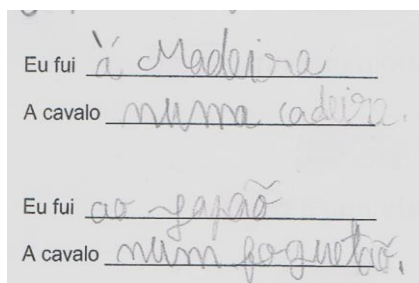
**Figura 8 - Portefólio do Aluno 8, 2º ano, 2015**



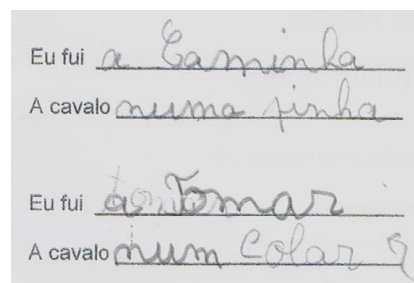
**Figura 9 - Portefólio do Aluno 25, 2º ano, 2015**



**Figura 10 - Portefólio do Aluno 20, 2º ano, 2015**



**Figura 11 - Portefólio do Aluno 12, 2º ano, 2015**



Nesta tarefa de escrita, o parâmetro que foi objeto de uma revisão mais aprofundada foi a ortografia, uma vez que são visíveis marcas de correção (o aluno apagou e reescreveu, ou riscou e reescreveu). Essas marcas também podem ser evidência da intervenção imediata dos professores, presentes na sala de aula e, conseqüentemente, destacarem, como mais-valia, o trabalho pedagógico desenvolvido em coadjuvação.

No **início do segundo período**, o grau de complexidade da escrita intensificou-se. Em **janeiro**, com base na leitura da fábula “A cegonha e a tartaruga” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (2007) (ver Apêndices), os alunos foram desafiados para a **escrita de nove frases**, incluindo os nomes de animais de um crucigrama, que antecipadamente completaram, referindo algumas características desses seres vivos. Esta tarefa exigiu que cada um fosse capaz de escrever frases completas, com os requisitos solicitados. Após a leitura das frases, constantes dos Portefólios, observa-se que a maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade com sucesso. Constata-se que houve a necessária convocação de conhecimentos prévios, que se encontram explícitos na escrita.

Quanto às frases, umas apresentam-se mais elaboradas, outras menos.

A título de exemplo, transcrevem-se algumas frases:

*“O lobo come carne, tem pelo e é mamífero.”; “O cuco é maroto porque, em vez de fazer o seu próprio ninho, põe os ovos no ninho dos outros.”* (Portefólio do Aluno 2, 2º ano, 2016)

*“O cuco esta sembre a faser cuco...cuco...”; A tarparoga anda muito de vagar.”* (Portefólio do Aluno 18, 2º ano, 2016)

Nestas frases, observa-se que um discente apresenta conhecimentos enciclopédicos consolidados (Aluno 2) enquanto o outro revela alguns conhecimentos prévios sobre o assunto (Aluno 18). Verifica-se, ainda, que o primeiro aluno já consegue construir frases bem estruturadas. Não obstante a eventual ocorrência de falta de pontuação, as frases são coerentes e apresentam-se sem erros ortográficos. Em contraste, o segundo aluno evidencia muita dificuldade na ortografia, sendo visíveis as lacunas nas marcas de correção ortográfica e reescrita, constantes das produções textuais. Neste caso (Aluno 18), não existem marcas de reescrita, ou por esquecimento, ou por a produção escrita não ter sido submetida a revisão do próprio e/ou de um dos professores presentes na sala de aula.

Um outro desafio surgiu durante a leitura paratextual. A tarefa é diferente em vários Portefólios, uma vez que a atividade foi circunscrita às obras infanto-juvenis do autor convidado pelas escolas do Agrupamento, durante os meses **de março a abril**. Nesta atividade, solicitou-se **a descrição da capa dos livros selecionados**.

*“Na imagem vejo um bonito arco íris, dois irmãos felizes a abraçarem-se e um feixe de luz vindo do chão. O fundo é azul com pintas.”* (Portefólio do Aluno 7, 2º ano, 2016)

*“Eu vejo dois meninos com pele de cor diferente, mas devem ser irmãos porque li no título. Eles estão a sorrir, abraçados e a dizer adeus com a outra mão. A menina está com um vestido verde e uma fita no cabelo a condizer. Ela tem cabelo castanho comprido. O menino tem cabelo escuro e veste uma camisola vermelha e azul. Atrás deles tem um arco íris e muitos raios de sol.”* (Portefólio do Aluno 16, 2º ano, 2016)

A partir destes dois textos descritivos, referentes à capa do livro *Irmão do coração*, de Cátia Pereira (2016), observa-se que os alunos cumpriram a instrução, quanto ao tema, tipologia, vocabulário e correção ortográfica. Em relação à coerência e estrutura, embora a mesma seja evidente em ambos os textos, o Aluno 16 conseguiu uma descrição mais pormenorizada e mais objetiva do que o Aluno 7.

*“Eu vejo um corvo preto a comer um cachorro com tomate, alface e muita mostarda. Ele está satisfeito.”* (Portefólio do Aluno 27, 2º ano, 2016)

*“Eu vejo um pássaro preto, que deve ser um corvo, com um grande bico claro. Ele está a segurar, com o seu bico curvado, um pão de cachorro com salsicha, tomate vermelhinho, alface verdinha e a escorrer mostarda amarela. O fundo da capa é lilás. O corvo deve ter comido tanto que até a sua barriga rebentou.”* (Portefólio do Aluno 13, 2º ano, 2016)

Nestes textos, com base na capa do livro *O dia em que a barriga rebentou*, de José Fanha (2009), observa-se que o Aluno 13 efetuou uma descrição mais pormenorizada, enquanto o Aluno 27 apresentou um relato resumido, que ficou incompleto. Nos textos observa-se o cumprimento de regras de escrita, respeitando os elementos essenciais. No final, foi atribuída, pelo PTT, a classificação de “Conseguiu” ao texto do Aluno 27 e “Conseguiu Muito” ao texto do Aluno 13.

Seguem-se mais dois exemplos:

*“Na imagem eu vejo: os animais, o carro dos bombeiros, as árvores, chamas, uma parte queimada e outra bonita.”* (Portefólio do Aluno 29, 2º ano, 2016)

*“Eu vejo que, em pânico e assustados, os diferentes animais fogem da mata. Ela está a arder. No caminho, ao meio, eu vejo um camião dos bombeiros parado, para apagar o incêndio.”* (Portefólio do Aluno 3, 2º ano, 2016)

Nas descrições da capa do livro *O dia em que a mata ardeu*, de José Fanha (2007), há falta de alguns pormenores, já que os animais não foram nomeados. Nos textos descritivos, analisados anteriormente, verifica-se a necessidade de mais treino, no que respeita ao registo de pormenores, que facilitem a visualização da imagem pelo leitor, bem quanto à correção ortográfica e ao uso da pontuação. Numa perspetiva de complexidade gradual, no **terceiro período letivo**, os alunos foram desafiados a elaborar um texto narrativo, a partir do mapa de uma história sugerida, com recurso ao diálogo (cf. 5.4.3 e 5.4.4, textos narrativos de Português do 2º ano).

Globalmente, embora com muitas semelhanças, pelo cumprimento das orientações do mapa, os textos são criativos e tipologicamente bem redigidos. No entanto, verifica-se que os alunos manifestaram necessidade de melhoria, no que respeita à “Coerência”, “Estrutura” e “Vocabulário”, parâmetros a ter em conta pelos professores do PAC e PTT.

#### **5.4.2. Análise global de textos de alunos do 4º ano**

Nos Portefólios, verificou-se que os alunos concretizaram a escrita de textos, segundo diferentes tipologias textuais: poema, narrativa, notícia, descrição, opinião,

resumo... sendo o mais comum o texto narrativo, com e sem diálogo, tal como indicado no programa de Português do 1º ciclo (Buescu et al., 2015; Reis, 2009).

A análise de 30 textos, de alunos do 4º ano, permitiu observar que a maioria cumpriu integralmente a instrução, quanto a tema e tipo de texto. Por exemplo, nos meses de **setembro e outubro**, foi solicitada uma tarefa, concretamente a **construção de um texto em prosa**, com base no poema “Naquela Pastelaria” de Luísa Ducla Soares (2007). Constata-se que os alunos recorreram aos conectores frásicos, para reforço da ligação de ideias e frases:

“Naquela pastelaria, já não sei como falar: pedi ao moço um cachorro e deram-me um cão a ladrar.  
Portanto, irritei-me e dei um berro e pedi um prego no pão e deram-me um prego de ferro.  
Como quis um garoto beber, puseram-me um rapazinho num copo a aquecer.  
Enfim, quando quis pagar a conta, vejam lá que trouxeram uma conta de colar!”  
(Portefólio do Aluno 41, 4º ano, 2015)

Neste texto foi cumprida a escrita em prosa, a partir de um poema. Não obstante o aluno ter utilizado corretamente alguns conectores frásicos, exagerou no uso da conjunção “e” nas enumerações, em detrimento do uso de pontuação. Segue-se outro exemplo da mesma tarefa de escrita:

“Numa rua alegre e bonita existia uma pastelaria fora do comum.  
Um dia, um cliente pediu um cachorro e deram-lhe um cão a ladrar.  
Na mesma tarde, outro cliente irritou-se e deu um berro porque pediu um prego no pão e deram-lhe um prego de ferro.  
Em seguida, chegou uma senhora ao balcão pediu um garoto e puseram um rapazinho num copo a aquecer.  
Por fim, pediu a conta para pagar e qual não foi o seu espanto trouxeram-lhe uma conta de colar.” (Portefólio do Aluno 47, 4º ano, 2015)

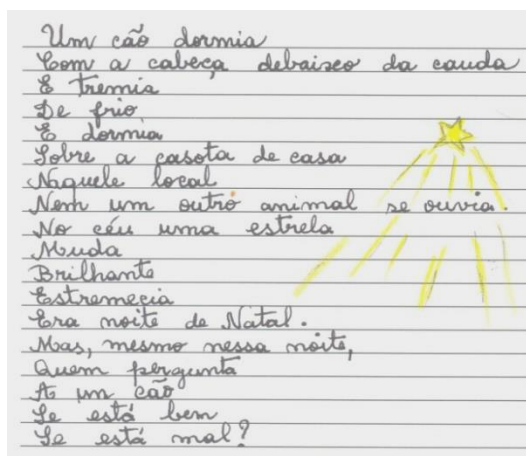
No texto do aluno 17, as expressões sublinhadas encontram-se no original, o que denota a preocupação do aluno em evidenciar o recurso aos conectores. Neste texto, tal como no anterior, constata-se que ainda há aspetos, relativamente ao uso da pontuação, que necessitam de mais tempo de revisão e aprendizagem.

Continuando o aperfeiçoamento da escrita, nos meses de **novembro e dezembro**, todos os discentes conseguiram escrever “**À maneira de...**” Matilde Rosa Araújo (2000) a partir do poema “Um passarinho”, mas focalizando o seu animal preferido.

A seguir, em dois textos exemplificativos, verifica-se que alguns alunos cumpriram o modelo da autora.

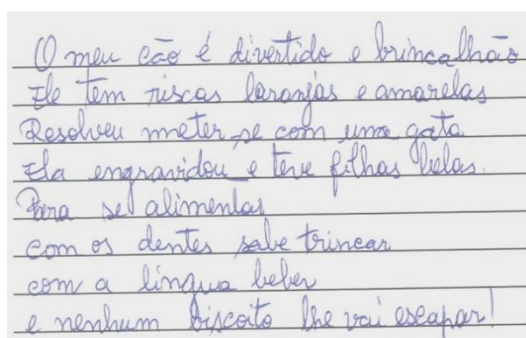


Figura 12 - Portefólio do Aluno 44, 4º Ano, 2015



Outros alunos entenderam que bastava escrever textos poéticos, nos quais o seu animal preferido estivesse retratado.

Figura 13 - Portefólio do Aluno 58, 4º ano, 2015



Os alunos que seguiram o modelo sugerido cumpriram integralmente a instrução; por sua vez, os alunos que não tiveram em conta a orientação dada executaram parcialmente a tarefa, pois apresentaram, apenas, a escrita de um texto poético com rima, sobre o seu animal de estimação.

Em continuação, **no início do segundo período letivo**, os discentes escreveram o **reconto da fábula** “A cegonha e a tartaruga” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (2007), também incluído nos Portefólios. Nesta produção escrita, apenas 2 textos foram classificados com RD, sendo os restantes classificados com CM, CB e C (cf. Tabela 9 - Classificação dos textos narrativos dos alunos do 4º ano).

Outra das atividades de escrita foi o **texto narrativo**. Um destes textos, realizado em **janeiro**, foi criado a partir de um mapa mental da história, previamente fornecido, tendo como modelo o texto “A Caneta Viajante” de José Jorge Letria (2006). Os alunos seguiram as indicações e fizeram uso da criatividade, redigindo textos originais e bem construídos. No geral, revelaram algum cuidado na organização textual, evidenciando um domínio

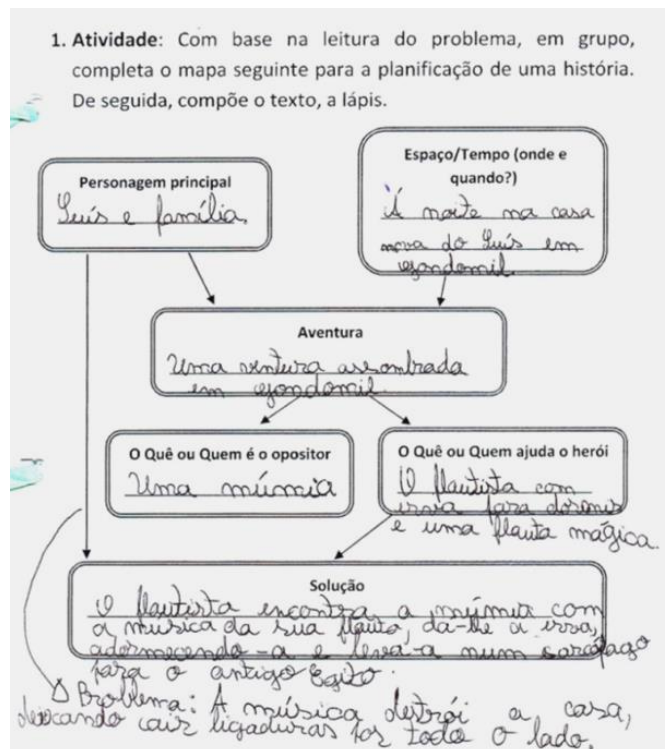
razoável de mecanismos de coesão. Por um lado, a maioria dos discentes evitou repetições frásicas, embora ocorressem algumas a nível lexical. Notou-se, ainda, a mobilização de conhecimentos já adquiridos. Por outro lado, **em janeiro**, um número significativo de alunos ainda revelava dificuldades, na sintaxe e na pontuação. O recurso a vocabulário diversificado e sem repetições foi, similarmente, um domínio revelador de alguma dificuldade.

Nesta tipologia textual, os **textos narrativos**, que evidenciaram mais criatividade, foram aqueles criados a partir de enunciados de problemas de Matemática, já no mês de **abril**.

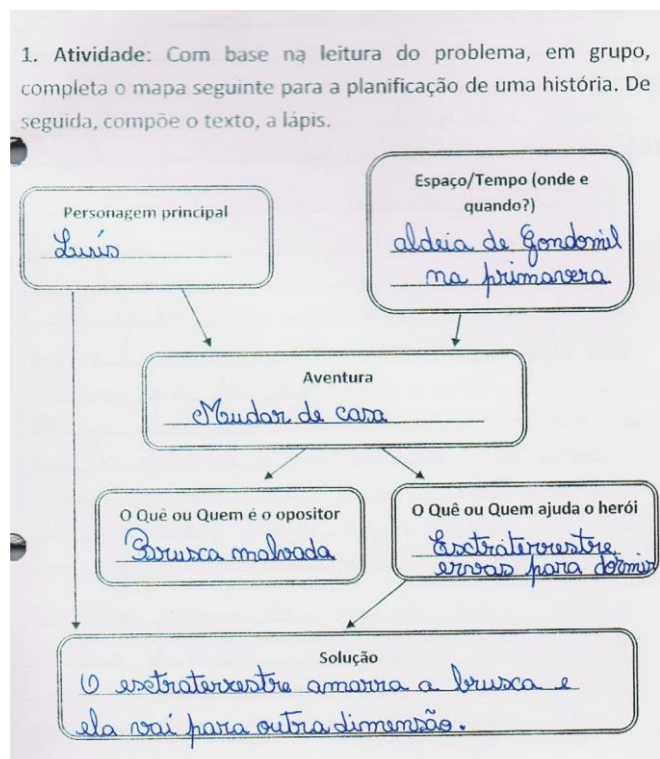
*“Os pais do Luís compraram uma casa nova na aldeia de Gondomil, pois gostam de viver no campo e porque o Luís vai ter uma irmã e necessitam de uma casa maior, com mais um quarto, para quando o novo membro da família nascer. A imagem seguinte representa a planta do terreno e da casa do Luís. Observa-a com muita atenção e realiza os exercícios que se seguem.” (Portefólio do Aluno 31, 4º ano, 2016)*

Com base neste enunciado, numa primeira fase, os alunos elaboraram **o plano do texto**, completando o mapa da história, como se pode ver nos exemplos seguintes.

**Figura 14 - Portefólio do Aluno 45, 4º ano, 2016**



**Figura 15 - Portefólio do Aluno 38, 4º ano, 2016**



Os títulos selecionados deixam antever a capacidade criativa dos discentes, pois surgiram textos intitulados: “O terrível assalto do canibal em Gondomil”; “Uma aventura assombrada em Gondomil”; “A aventura de mudar de casa”; “A aventura na aldeia de Gondomil”; “Uma mudança de casa atribulada”; “Viagem de comboio”; “Terror no comboio”; “Um homem de gelo no comboio”; “Uma viagem assustadora”; “A viagem gelada no interciudades”, entre outros.

Globalmente, verifica-se que quase todos os discentes cumpriram integralmente a instrução, quanto ao tema e ao tipo de texto, incluindo título adequado e algum diálogo. A maioria redigiu um texto coerente, com informação pertinente e progressão temática. A sequência textual contemplou a apresentação do cenário e das personagens, herói e opositor, o desenvolvimento da ação e a conclusão. No que respeita à estrutura e coesão, comprova-se a redação de textos bem estruturados e com articulação sequencial. Os alunos segmentaram as unidades de discurso, de acordo com a estrutura da narrativa, utilizando satisfatoriamente processos comuns de articulação interfrásica. Em alguns textos, há diversificação de conectores. Quanto à pontuação, a mesma não cumpre, sistematicamente, as regras da linguagem escrita.

É de salientar que um pequeno grupo de alunos produziu discursos menos coerentes, com lacunas e algumas insuficiências, organizando o seu texto de forma elementar, com repetições e lacunas geradoras de ruturas de coesão, e ainda infringindo

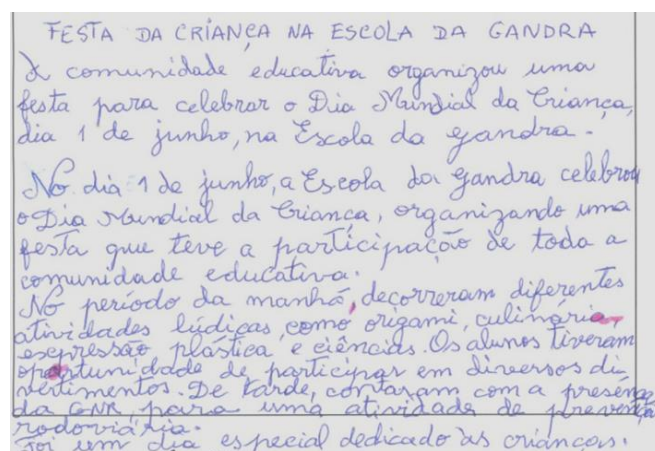
regras elementares de pontuação. Deduz-se que este grupo de discentes não deve ter feito a reescrita do texto, seguindo as instruções de revisão dos professores. Da análise, conclui-se, ainda, que a utilização de vocabulário variado e a correção ortográfica evidenciam necessidade de reforço, com trabalho sistemático e intencional, ao longo do 1º ciclo.

Por último, **em junho**, na escrita da notícia, foi pedido aos alunos que completassem o plano de texto, respondendo às questões: Quem? O quê? Onde? Como? Quando? Porquê?. Todos os alunos conseguiram completar o plano solicitado, cumprindo a fase de planificação. Contudo, o mesmo não aconteceu com a textualização, como se constata no texto seguinte:

“Numa manhã de primavera o André e o Filipe resolveram plantar árvores na quinta dos avós do Filipe.  
Os amigos ficaram muito satisfeitos porque a sua atitude irá preservar o ambiente.” (Portefólio do Aluno 55, 4º ano, 2016)

O texto deste aluno é exemplificativo das dificuldades manifestadas por alguns discentes. Embora tenha seguido o plano de texto, o discente não compôs, propriamente, uma notícia, dado que não obedeceu à respetiva estrutura (título, *lead* – quem, o quê, onde, quando – e corpo da notícia – como, porquê). O mesmo sucedeu com mais alguns alunos. No entanto, uma grande maioria conseguiu elaborar uma notícia.

**Figura 16 - Portefólio do Aluno 37, 4º ano, 2016**



A notícia supra apresenta um título, “*Festa da Criança na Escola da Gandra*”, e um subtítulo, “*A comunidade educativa organizou uma festa para celebrar o Dia Mundial da Criança, no dia 1 de junho, na Escola da Gandra.*” Como se pode confirmar, o texto está bem estruturado, embora com algumas lacunas, no que respeita à pontuação. O discurso escrito respeita o tema e a tipologia, verificando-se coerência e informação pertinente. Verifica-se, ainda, que apresenta uma escrita clara, demonstrando bom domínio da morfologia, sintaxe, vocabulário e ortografia.

Globalmente, no que concerne à expressão escrita, e sabendo que a aprendizagem implica cometer erros e aprender com a revisão e correção dos mesmos, as atividades do *Passaporte de Viagens*, desenvolvidas em coadjuvação docente, possibilitaram, aos alunos de 4º ano, a correção dos erros durante a produção escrita e, posteriormente, no momento da revisão. Os PTT, já sem o apoio dos professores coadjuvantes do PAC, deram continuidade a esta tarefa de sistematização, potenciadora do desenvolvimento do processo de escrita. Apesar desta mais-valia, nem todos os discentes atingiram os objetivos na totalidade, o que pressupõe mais treino de expressão escrita. Segundo diversos investigadores (Cadime & Viana, 2012; Sánchez & Jiménez, 2001; Dierking & Fox, 2012; Silva, 2013), aprender a escrever implica sistematizar. O treino adequado, com orientação do professor, pode aumentar a capacidade de aprendizagem de técnicas e modelos de escrita, propostos nos conteúdos programáticos, visando “uma melhoria da qualidade da composição de frases e textos” (MEC, 2015, p.16). Assim, é possível verificar, no 4º ano, uma escrita mais elaborada e completa, com introdução de adjetivação, conectores e vocabulário menos restrito. Ou seja, analisando as produções escritas dos alunos, é possível comprovar uma efetiva progressão, no domínio da escrita, tendo como comparação a avaliação diagnóstica, efetuada no início do ano letivo de 2015/16.

Triangulando a análise efetuada aos Portefólios dos quatro anos de escolaridade, verifica-se uma evolução significativa nas redações gráficas dos alunos, quer na disciplina de Matemática, quer na disciplina de Português, e não apenas na escrita de textos, mas também nas respostas curtas, a enunciados variados.

#### **5.4.3. Análise de textos narrativos de alunos do 2º e 4º anos**

Focando a análise dos Portefólios *Passaporte de Viagens*, na leitura e escrita dos alunos dos quatro anos de escolaridade, verifica-se que a maioria das obras motivadoras foi, predominantemente, do tipo narrativo, nos géneros conto, lenda e fábula. Esta opção é concordante com os descritores de desempenho, presentes no Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015). Neste documento curricular, embora se mencione a importância de os alunos contactarem com a leitura e a escrita de diferentes tipologias e géneros textuais, predominam conteúdos referentes ao texto narrativo, em todos os anos de escolaridade.

Importa referir que, embora alguns destes conteúdos sejam integrantes de diversos tipos de texto, a maioria está presente nos textos narrativos. De acordo com o quadro “caracterização das tipologias textuais para aplicação didática” adaptado por Coimbra (2011, p. 54), os textos narrativos relatam experiências vividas, situadas no tempo, cuja ação é

revelada através da construção da intriga. A narrativa mantém a atenção do destinatário, com a criação de tensão, através das peripécias e posterior resolução. Assim se justifica o predomínio da leitura de textos narrativos, no 1º CEB.

Ainda no que respeita à produção de texto, verifica-se a diversificação da escrita, tal como preconizam os documentos orientadores do currículo, a saber: *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB) (Reis et al., 2009); *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2015) e *Caderno de Apoio das Aprendizagens da Leitura e da Escrita* (MEC, 2015). Por exemplo, no PPEB (Reis et al., 2009, p. 26), referente ao 1º ciclo, lê-se que é preciso “escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto (...) em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.”

De facto, o ensino da escrita de diferentes tipos textuais “pode constituir um modelo, uma estratégia e um meio de aperfeiçoamento da escrita em geral” (Coimbra, 2011, p. 56). Analisando o programa de Português em vigor (Buescu et al., 2015), no que respeita à produção de texto, mais uma vez se verifica a existência de conteúdos que predominam em textos narrativos. Consultando estudos realizados, são vários os autores que se debruçaram sobre esta temática (McCabe, Bliss, Barra & Bennett, 2008; Nelson, 2010). Tendo em conta estes autores, entre outros, narrar acontecimentos pessoais vividos, contar histórias, narrar factos, inventar personagens e enredos é algo que faz parte de cada indivíduo, desde tenra idade. Mesmo antes de iniciar a escolaridade, no seu ambiente familiar e social, a criança ouve e reconta as histórias que o adulto lhe conta. Assim, produz narrativas pessoais, relacionadas com as suas vivências, que o conduzem, progressivamente, ao aperfeiçoamento da linguagem.

A vida diária está cercada de narrativas, em vários suportes, tais como histórias orais, histórias escritas, contos, fábulas, romances, novelas, banda desenhada, filmes, autobiografias. Narrar é uma competência intrínseca à criança, que vai sofrendo alterações com o crescimento e a capacidade de aprendizagem, justificando-se que seja objeto de estudo e de ensino explícito na sala de aula (Sarmento, 2004; Cassany, 2012).

#### **5.4.4. Classificação de textos narrativos de alunos do 2º ano**

No 2º ano, ao folhear os Portefólios, como já foi relatado, observa-se que os alunos foram experimentando escrever diferentes tipos de texto, numa complexidade gradativa, o que possibilitou a aquisição faseada de competências de escrita. No **terceiro período letivo**, os alunos escreveram, em grupo, **uma narrativa, a partir de um mapa da história dado**, com base num enunciado de Matemática, o que resultou num diálogo entre



personagens (cf. Apêndice II).

A fim de avaliar os textos produzidos, como já exposto, recorreu-se aos “Critérios de Classificação”, tendo em conta a “Descrição dos Níveis de Desempenho”, para os textos narrativos, do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2015), adaptados dos TI e Provas de Aferição. Na tabela seguinte, registam-se as classificações atribuídas aos textos produzidos por 30 alunos participantes no Projeto.

**Tabela 6 - Classificação de um texto narrativo dos alunos de 2º ano**

Total	Parâmetros						Alunos	
	F	E	D	C	B	A	Tópicos	
							1	2
C	M	C	B	M	C	M	C	M
C	B	C	B	C	B	C	C	M
C	C	C	R	C	C	C	C	M
C	C	C	R	C	C	C	C	M
C	C	C	R	C	C	C	C	M
C	M	C	B	M	C	M	C	M
R	D	R	C	D	R	D	R	D
C	B	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	B	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M
C	M	C	B	C	C	M	C	M

**Legenda:** CM: Conseguiu Muito; CB: Conseguiu Bem; C: Conseguiu; RD: Revelou Dificuldades; NC: Não Conseguiu

No que concerne à avaliação dos 30 textos em análise, registou-se o seguinte: 12 alunos conseguiram a classificação “Conseguiu Muito” (**CM**); 8 atingiram a classificação “Conseguiu Bem” (**CB**); 6 alunos conseguiram a classificação “Conseguiu” (**C**) e apenas 4 alunos obtiveram a classificação “Revela Dificuldades” (**RD**).

Os textos classificados com **CM** comprovam que os alunos respeitaram integralmente a instrução quanto ao tema e redigiram um texto narrativo, com referência a personagens, localização da ação no espaço e no tempo, desenvolvimento da ação e conclusão. Estes textos foram enriquecidos com recurso à utilização de alguma adjetivação, na descrição de personagens e espaços. Apresentam um título adequado e organização sequencial. Estão bem estruturados, no que respeita ao uso da pontuação mínima exigida, incluindo a segmentação em parágrafos. Embora com repetições pontuais, houve o cuidado de utilizar vocabulário adequado. A nível ortográfico, não se verificam incorreções.

Os alunos que obtiveram a classificação **CB** cumpriram a instrução quanto ao tema. Em relação à tipologia, muitos não referiram a localização espacial e temporal da ação. No entanto, os alunos atribuíram um título adequado e conseguiram organizar as ideias de forma sequencial e perceptível. Quanto à estrutura, manifestaram poucas dificuldades, observando-se poucos erros, na utilização dos sinais de pontuação e parágrafos, tendo em

conta as marcas do diálogo. Ainda que com repetições pontuais, os discentes utilizaram vocabulário adequado e não ultrapassaram os dois ou três erros ortográficos.

Os textos classificados com **C** cumprem a temática, porém apenas são visíveis dois ou três elementos, constantes do mapa da história. Não obstante uma certa coerência, muitos textos não apresentam título. O uso assistemático da pontuação demonstra o desconhecimento de regras elementares do discurso direto. Por vezes, os alunos cumpriram as regras básicas do texto dialogal, incluindo parágrafos, mas outras vezes introduziram o diálogo sem regras de pontuação. Ainda no que concerne à linguagem, regista-se a aplicação de vocabulário pouco elaborado e alguma falta de cumprimento do mapa da história. A nível da ortografia, observam-se marcas de correção e reescrita de palavras incorretas, contudo nem todos os erros ortográficos foram efetivamente corrigidos.

Por ordem decrescente, os 4 alunos, cujos textos alcançaram a classificação mais baixa (**RD**), revelam dificuldades em quase todos os parâmetros, a saber: insuficiente cumprimento da instrução; não aplicação das características do texto narrativo; informação textual ambígua ou confusa, com ou sem título; não utilização ou uso incorreto dos sinais de pontuação; escrita com erros ortográficos, com uma caligrafia incerta e pouco perceptível. Além disso, 2 alunos não terminaram a tarefa.

Por último, é de salientar que nenhum dos 30 alunos obteve a classificação de Não Conseguiu (**NC**), depreendendo-se que todos tentaram realizar a atividade. No geral, a proposta de escrita de um texto narrativo com diálogo foi realizada com sucesso, uma vez que apenas 4 discentes revelaram graves dificuldades linguísticas, na construção dos seus textos. O trabalho de coadjuvação, em sala de aula, permitiu orientar, com mais eficácia, a maioria dos alunos, na revisão e reescrita textual.

A classificação geral das narrativas do 2º ano consta da tabela seguinte.

**Tabela 7 - Classificação geral das narrativas do 2º ano**

Parâmetros de Avaliação	Classificação					Total
	CM	CB	C	RD	NC	
A - Tema	24	2	1	2	1	30
B - Tipologia	15	6	5	4	0	30
C - Coerência	8	4	14	2	2	30
D - Estrutura	0	14	8	8	0	30
E - Vocabulário	8	10	10	2	0	30
F - Ortografia	12	8	6	4	0	30

Pela análise da Tabela 7, poder-se-á concluir que os alunos do 2º ano apresentam menor domínio no parâmetro “Estrutura” do texto, envolvendo as regras de pontuação



textual. Segue-se “Coerência”, o que significa que os discentes precisam de adquirir conhecimento, ao nível da redação e atribuição de um título adequado. Quanto ao “Vocabulário”, infere-se que há necessidade de utilizar mais diversidade de palavras e expressões, nos diversos registos de Língua.

Tendo em conta esta avaliação formativa, conclui-se que os alunos necessitam de mais treino e orientação explícita, a fim de produzirem textos narrativos melhor estruturados, coerentes e com recurso a diversificação lexical.

Apresentam-se, de seguida, uma planificação em esquema e 3 produções escritas exemplificativas (narrativa com diálogo, a partir de um plano de texto sugerido), da autoria de alunos do 2º ano, que serão objeto de análise e classificação pormenorizadas.

Figura 17 - Portefólio do Aluno 21 – Planificação, 2º ano, 2016

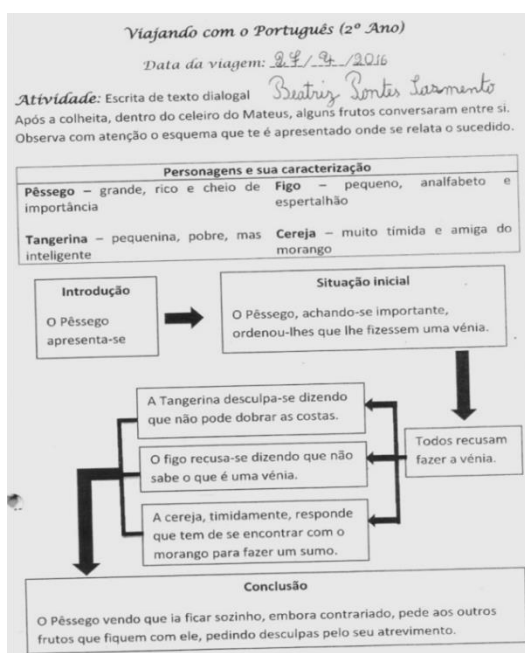


Figura 18 - Portefólio do Aluno 22 – Texto, 2º ano, 2016

Seguindo os passos indicados, escreve o texto proposto. Não te esqueças de respeitar as regras de escrita do diálogo e de lhe dar um título.

Num dia de sol, no celeiro do Mateus, no Algarve, os frutos começaram a conversar entre si. Então, o grande pêssego Pedro apresentou-se:

- Olá, eu sou o pêssego Pedro e sou muito importante porque sou rico. Por isso, quero que vocês façam uma vénia quando eu passo.

- Desculpa pêssego Pedro, mas não posso dobrar as costas dizer a pequena e inteligente tangerina

- Eu não sei fazer uma vénia! - respondeu o pequeno figo. Entretanto a tímida cereja falou:

- Eu tenho um encontro com o meu amigo morango para fazeremos um sumo!

O pêssego vendo que ia ficar sozinho, pede aos outros frutos:

- Desculpem-me, eu fui muito atrevido. Fiquem comigo para me fazer companhia.

Por fim, ficaram todos numa conversa animada.

Figura 19 - Portefólio do Aluno 6 – Texto, 2º ano, 2016

Seguindo os passos indicados, escreve o texto proposto. Não te esqueças de respeitar as regras de escrita do diálogo e de lhe dar um título.

O senho do Mbateus

O Mbateus entrou no seu celeiro e ficou espantado quando ouviu os frutos numa conversa. O pêssego era grande, rico e cheio de importância. Ele apresentou-se e disse assim:

- Façam-me uma vénia!

A tangerina que era pequenina e pobre, mas era inteligente disse:

- Eu não faço porque me doem as costas. O figo que era pequeno e analfabeta mas espetalhão disse:

- O que é uma vénia? Mas ninguém respondeu.

A laranja que era tímida e amiga do morango disse assim:

- Eu não tenho tempo porque tenho que ir encontrar-me com o morango.

O pêssego percebeu que ia ficar sozinho. Então pediu desculpa aos outros frutos e pediu-lhes que ficassem com ele.

O Mbateus acordou e pensou assim "mas que senho istarinho!"


Classificação: 

Figura 20 - Portefólio do Aluno 17 – Texto, 2º ano, 2016

Seguindo os passos indicados, escreve o texto proposto. Não te esqueças de respeitar as regras de escrita do diálogo e de lhe dar um título.

A vénia

Após a colheita, dentro do celeiro do Mbateus, alguns frutos ganharam vida e começaram a conversar entre si.

O pêssego apresentou-se aos outros dizendo:

- Eu sou o pêssego, o fruto mais importante que está aqui, no celeiro. Eu sou bonito, grande, forte, macio, saboroso e tenho uma bela cor.

Ele seguiu acrescentou:

- Como sou muito importante, preciso que me façam uma vénia.

A tangerina ganhou coragem e respondeu:

- Não me posso dobrar para fazer a vénia, dói-me muito as costas.

Logo ouvindo esta conversa, o figo aproveitou para dizer:

- Eu não posso fazer uma vénia, porque não sei o que isso é.

A última fruta a falar a cereja. Um pouco arrebatada e tímida afirmou:

- Desculpa, mas eu também não posso fazer uma vénia, porque tenho um encontro com o morango, para fazer um sumo, e já estou atrasada.

Todos os frutos se recusaram a fazer a vénia e o pêssego vendo que ia ficar sozinho, contrariado, pediu aos outros que ficassem com ele, pedindo desculpas pelo seu ataralhado.

Os outros frutos aceitaram as desculpas do pêssego, continuaram a conversar e todos se tornaram amigos.

Como já foi referido, para avaliar os textos realizados pelos alunos do 2º ano, socorremo-nos dos critérios de correção, do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2015), adaptados dos TI. Para melhor visualização, a tabela infracitada apresenta os parâmetros de correção dos 3 textos exemplificavos, de diferentes níveis, e respetiva classificação.

**Tabela 8 - Classificação de textos narrativos exemplificativos de alunos do 2º ano**

		Texto do Aluno 22	Texto do Aluno 6	Texto do Aluno 17
A	Tema	CM - Redige um texto que respeita integralmente a instrução quanto ao tema.	CM - Redige um texto que respeita integralmente a instrução quanto ao tema.	CM - Redige um texto que respeita integralmente a instrução quanto ao tema.
B	Tipologia	CM - Redige um texto narrativo com diálogo onde se reconhecem todos os elementos pedidos no plano e na instrução.	CB - Redige um texto narrativo com diálogo onde se reconhecem alguns dos elementos pedidos no plano e na instrução.	CM - Redige um texto narrativo com diálogo onde se reconhecem todos os elementos pedidos no plano e na instrução.
C	Coerência	C - Redige um texto coerente, mas não atribui um título.	C - Redige um texto com algumas incoerências, mas com título adequado.	CM - Redige um texto coerente e atribui um título adequado.
D	Estrutura	CB - Pontua o texto, utilizando razoavelmente os sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação e vírgula).	RD - Pontua o texto, com alguns erros de utilização dos sinais de pontuação e parágrafos.	CB - Pontua o texto, utilizando razoavelmente os sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação e vírgula).
E	Vocabulário	CB - Utiliza vocabulário adequado, mas pouco variado.	C - Utiliza vocabulário adequado, ainda que com repetições pontuais.	CM - Utiliza vocabulário adequado e variado.
F	Ortografia	CM - Escreve com correção ortográfica.	RD - Escreve com ocorrência de cinco ou mais erros ortográficos.	CM - Escreve com correção ortográfica.
Classificação		CM-CM-C-CB-CB-CM	CM-CB-C-RD-C-RD	CM-CM-CM-CB-CM-CM

**Legenda:** CM: Conseguiu Muito; CB: Conseguiu Bem; C: Conseguiu; RD: Revela Dificuldades; NC: Não Conseguiu.

Comparando resultados, no total de itens de 3 produções escritas exemplificativas, pode-se concluir que o melhor texto é o do Aluno 17, classificado com **CM**, seguido do texto do Aluno 22, classificado com **CB**, e, finalmente, do texto do Aluno 6, classificado com **C**. Destaca-se que os alunos realizaram a revisão do seu texto, seguida da reescrita. No entanto, o Aluno 6 cometeu algumas falhas, ao nível da estrutura, ortografia e vocabulário, mesmo com supervisão dos professores, durante a primeira revisão. Também se pode observar que, a nível da coerência textual, ainda existem lacunas e insuficiências, as quais poderão ser superadas, através de um ensino sistemático e explícito.

### 5.4.5. Classificação de textos narrativos de alunos do 4º ano

Observando os Portefólios do 4º ano, a maioria dos textos escritos insere-se na categoria de texto narrativo: reconto; prosa narrativa a partir de um poema; história a partir de um mapa mental e conto a partir de um enunciado matemático. Deste conjunto, selecionou-se uma das tarefas, reconto da fábula “A Cegonha e a Tartaruga”, como exemplificação do trabalho realizado (cf. Apêndice II). Assim, nas 30 produções escritas analisadas, 10 alunos alcançaram a classificação de CM; 8 alunos atingiram a classificação de CB; 10 alunos conseguiram a classificação de C e apenas 2 alunos obtiveram a classificação de RD.

Recorda-se que, subjacente à avaliação dos textos, encontram-se os parâmetros de correção dos textos narrativos, do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2015), adaptados dos Exames Nacionais e Provas de Aferição, realizados em Portugal. Na tabela seguinte, registam-se as classificações atribuídas aos textos, produzidos pelos 30 alunos.

**Tabela 9 - Classificação de um texto narrativo dos alunos de 4º ano**

Textos	Alunos																													
	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Parâmetros	A	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	RD	CM	RD	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM
	B	C	C	CM	CB	C	CM	CM	C	CM	CM	C	CM	CB	C	CM	CM	C	CM	RD	CM	RD	CM	C	CM	CB	C	CM	CM	CM
	C	C	C	CB	CB	C	CB	CM	C	CB	CB	C	CB	C	CB	CM	C	C	CB	RD	CB	RD	CB	C	CB	CM	C	CB	CB	CM
	D	C	CB	CM	CB	C	CM	CB	C	CM	CM	C	CB	C	CM	CB	C	CB	CM	RD	CM	RD	CB	C	CM	CB	C	CB	CM	CM
	E	RD	RD	CM	C	RD	CM	C	RD	CM	CB	C	RD	C	CM	C	RD	RD	CM	C	CB	C	C	RD	CM	C	RD	C	CM	CB
	F	CB	C	CM	CM	CB	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CB	C	CM	CM	C	CM	C	CB	CM	CM	CM	C	CB	CM	CM
Total		C	C	CM	CB	C	CM	CB	C	CM	CM	C	CB	CB	C	CM	CB	C	CM	RD	CM	RD	CB	C	CM	CB	C	CB	CM	CM

Legenda: CM: Conseguiu Muito; CB: Conseguiu Bem; C: Conseguiu; RD: Revelou Dificuldades; NC: Não Conseguiu

Os textos classificados com **CM** comprovam que os alunos respeitaram integralmente a instrução quanto ao tema. Os discentes redigiram um reconto com discurso coerente e informação pertinente, contemplando a apresentação do cenário e das personagens, o desenvolvimento da ação e a conclusão. No que respeita ao uso da pontuação mínima, exigida neste nível de ensino, os alunos elaboraram textos bem estruturados, incluindo segmentação em parágrafos. Em acréscimo, utilizaram vocabulário adequado, não se verificando incorreções a nível ortográfico.

Os alunos que alcançaram a classificação **CB** respeitaram integralmente a instrução, quanto ao tema e à tipologia proposta. Assim, conseguiram organizar as ideias de forma sequencial e perceptível. Quanto à estrutura, manifestaram poucas dificuldades. Há

um número diminuto de erros, na utilização dos sinais de pontuação e parágrafos. Em relação à morfologia, sintaxe, vocabulário e ortografia, os discentes manifestaram segurança no uso de estruturas sintáticas comuns, recorrendo a vocabulário adequado, embora restrito, e escrevendo com correção ortográfica, apesar de eventual ocorrência de um ou dois erros.

Os textos classificados com **C** demonstram respeito integral em relação à temática e tipologia. Apesar de um discurso globalmente coerente, apresentam algumas lacunas e insuficiências, que não afetam a lógica do conjunto. Relativamente à estrutura e coesão, estes textos foram classificados como satisfatórios: segmentação assistemática das unidades de discurso; domínio suficiente de mecanismos de coesão textual e pontuação sem seguir, sistematicamente, as regras. Quanto à morfologia, sintaxe e vocabulário, verificou-se um domínio aceitável de estruturas sintáticas diversificadas. Embora com incorreções nos processos de conexão intrafrásica, as mesmas não afetaram a inteligibilidade do texto. No entanto, com prejuízo da comunicação, o vocabulário foi redundante e restrito. É possível observar marcas de correção e reescrita de palavras incorretas, na apresentação final do trabalho.

Por último, os 2 alunos, cujos textos alcançaram a classificação mais baixa (**RD**), na escrita do reconto, revelam dificuldades, em quase todos os parâmetros: insuficiente cumprimento da instrução, transcrição praticamente total da fábula, em vez de reconto, e cópia incorreta dos sinais de pontuação, além de bastantes erros ortográficos.

Os dados da Tabela 10 permitem verificar que nenhum texto mereceu a classificação de Não Conseguiu (**NC**), inferindo-se que todos os alunos tentaram concluir a tarefa de escrita solicitada. No cômputo geral, a atividade de escrita do reconto foi realizada com sucesso, uma vez que apenas 2 dos 30 alunos revelaram graves dificuldades, no cumprimento da tarefa. Poder-se-á inferir que a coadjuvação, em sala de aula, permitiu orientar os discentes na escrita dos textos, incluindo a revisão e reescrita dos mesmos.

Para melhor visualização das competências de escrita dos 30 alunos do 4º ano, apresentam-se, a seguir, os parâmetros de avaliação formativa e respetiva classificação.

**Tabela 10 - Classificação geral dos recontos do 4º ano**

Parâmetros de Avaliação	Classificação					Total Tarefas
	CM	CB	C	RD	NC	
<b>A</b> - Tema e Tipologia	28	0	0	2	0	30
<b>B</b> - Coerência e Pertinência da Informação	15	3	10	2	0	30
<b>C</b> - Estrutura e Coesão	5	13	10	2	0	30
<b>D</b> - Morfologia e Sintaxe	10	11	7	2	0	30
<b>E</b> - Repertório Vocabular	7	3	10	10	0	30
<b>F</b> – Ortografia	17	8	5	0	0	30

Após a análise e classificação dos textos, conclui-se que, em janeiro de 2016, os alunos apresentavam menor domínio no parâmetro **C**, Estrutura e Coesão, ou seja, quanto à competência de redação de um texto bem estruturado e articulado, com correta segmentação das unidades de discurso e domínio dos mecanismos de coesão textual e de pontuação. Segue-se a capacidade de utilização de vocabulário variado e adequado, igualmente a necessitar de consolidação. Por fim, surgem a utilização de estruturas sintáticas variadas e complexas, bem como os processos de conexão intrafrásica, os quais, pela complexidade inerente, implicam trabalho sistemático.

Com base nesta avaliação formativa, os professores do PAC e os PTT puderam planejar estratégias diferenciadas, que desenvolvessem as competências em que os alunos ainda precisavam de mais treino, a fim de superar dificuldades específicas.

Apresentam-se, a seguir, 3 produções escritas exemplificativas do reconto, da autoria de alunos de uma mesma turma do 4º ano.

**Figura 21 - Portefólio do Aluno 49 – Reconto, 4º ano, 2016**

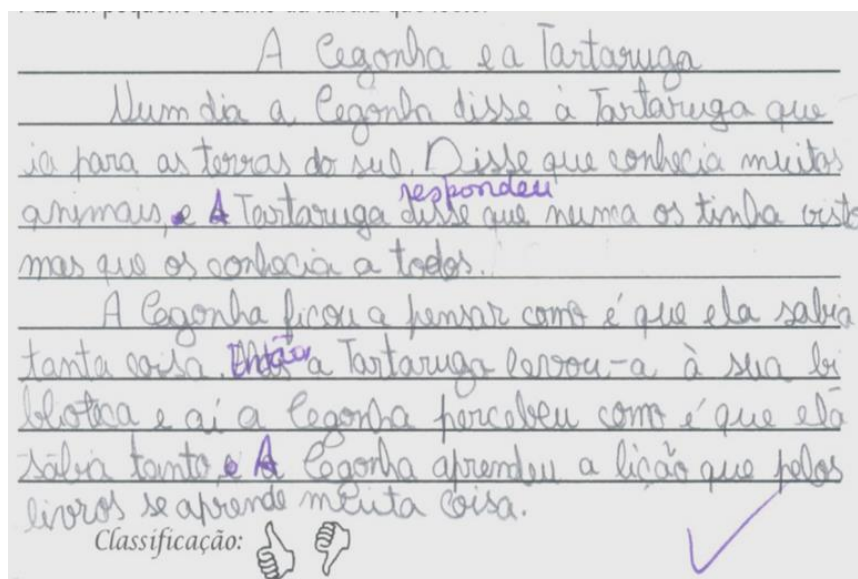


Figura 22 - Portefólio do Aluno 32 – Reconto, 4º ano, 2016

A cegonha decidiu migrar porque anunciaram o inverno. Curiosa, a tartaruga perguntou quem tinha dado tal notícia. A cegonha explicou que o mau tempo foi anunciado no boletim meteorológico e ela ia viajar e viver grandes aventuras, observando diversos animais. A tartaruga admitiu que não conhecia muitos animais, mas sabia tudo sobre eles. A cegonha questionou como era possível tanta sabedoria e a tartaruga informou a amiga que tinha uma biblioteca muito rica, e apenas precisava de olhos, curiosidade e imaginação.



Classificação:  



Figura 23 - Portefólio do Aluno 54 – Reconto, 4º ano, 2016

A cegonha encontrou a tartaruga e anunciou que ia partir para as terras quentes do sul.

Ambos aproveitaram a oportunidade para conversarem sobre os outros animais.

A cegonha, curiosa, mostrou que conhecia muitos animais, pois via-os nas suas viagens; mas a tartaruga também os conhecia através dos livros.

No final, a tartaruga mostrou à cegonha a sua biblioteca e provou que estava bem informada, porque lia bastantes livros.

Classificação:  

A análise dos textos apresentados foi sintetizada, na tabela seguinte (Tabela 11), segundo os “Critérios de Classificação” nas quais se insere a “Descrição dos Níveis de Desempenho”, com os respetivos parâmetros, aprovados pelo ME (IAVE, 2014).

**Tabela 11 - Classificação de textos narrativos exemplificativos de alunos do 4º ano**

	<b>Texto do Aluno 49</b>	<b>Texto do Aluno 32</b>	<b>Texto do Aluno 54</b>
<b>A</b> Tema e Tipologia	<b>CM</b> - Cumpre integralmente a instrução quanto a: tema e tipo de texto (reconto/resumo)	<b>CM</b> - Cumpre integralmente a instrução quanto a: tema e tipo de texto (reconto/resumo)	<b>CM</b> - Cumpre integralmente a instrução quanto a: tema e tipo de texto (reconto/resumo)
<b>B</b> Coerência e Pertinência da Informação	<b>C</b> - Produz um discurso globalmente coerente, com lacunas ou com algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.	<b>CM</b> - Produz um discurso coerente: com informação pertinente; com progressão temática evidente; com uma sequência que contemple a apresentação do cenário e das personagens, o desenvolvimento da ação e a conclusão.	<b>CM</b> - Produz um discurso coerente: com informação pertinente; com progressão temática evidente; com uma sequência que contemple a apresentação do cenário e das personagens, o desenvolvimento da ação e a conclusão.
<b>C</b> Estrutura e Coesão	<b>C</b> - Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória. Segmenta assisticamente as unidades de discurso. Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: usa processos comuns de articulação interfrásica; faz um uso pouco diversificado de conectores; assegura, com algumas descontinuidades, a manutenção de cadeias de referência; garante, com algumas descontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação ao longo do texto. Pontua sem seguir sistematicamente as regras.	<b>CB</b> - Redige um texto bem estruturado e articulado. Segmenta as unidades de discurso (embora sem parágrafos, mas com marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida. Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular, a conectores diversificados (de tempo, de sequencialização...); assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais...); garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.	<b>CM</b> - Redige um texto bem estruturado e articulado. Segmenta as unidades de discurso (com parágrafos, com alguns marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida. Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular, a conectores diversificados (de tempo, de sequencialização...); assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais...); garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.
<b>D</b> Morfologia e Sintaxe	<b>C</b> - Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes. Apresenta incorreções nos processos de conexão intrafrásica, mas que não afetam a inteligibilidade do texto.	<b>CM</b> - Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas. Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal...).	<b>CB</b> - Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas comuns. Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal...).
<b>E</b> Repertório Vocabular	<b>RD</b> - Utiliza vocabulário restrito e redundante (com prejuízo da comunicação).	<b>CM</b> - Utiliza vocabulário variado e adequado.	<b>C</b> - Utiliza vocabulário comum adequado, mas restrito.
<b>F</b> Ortografia	<b>CM</b> - Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras.	<b>CM</b> - Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras.	<b>CM</b> - Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras.
<b>Classificação</b>	CM – C – C – C – RD – CM = Conseguiu	CM – CM – CB – CM – CM – CM = Conseguiu Muito	CM – CM – CM – C – CB – CM = Conseguiu Bem

**Legenda:** CM: Conseguiu Muito; CB: Conseguiu Bem; C: Conseguiu; RD: Revela Dificuldades; NC: Não Conseguiu



Em síntese, comparando estas 3 narrativas de alunos do 4º ano, pode-se concluir que o melhor texto é o do aluno 32, classificado com **CM**, seguido do texto do aluno 54, classificado com **CB**, e, finalmente, do aluno 49, classificado com **C**. Atendendo ao percurso destes alunos, a nível da escrita, é possível verificar que os 3 melhoraram as suas produções escritas, desde o início do ano. Tendo em conta que estas atividades se realizaram em coadjuvação, pode-se estabelecer uma relação entre a progressão efetuada e mais apoio individualizado. Efetivamente, com a intervenção conjunta de dois professores, em sala de aula, todos os alunos conseguiram atingir classificações positivas, durante os desafios de escrita propostos. No entanto, o aluno A ainda revela dificuldades, no reportório vocabular, assim como o aluno C evidencia um recurso ao léxico restrito, pelo que se depreende que há a necessidade de mais treino e aprendizagem focalizados.

Em síntese, pelas atividades analisadas dos Portefólios *Passaporte de Viagens* do 2º e 4º anos, no âmbito do PAC, em monodocência coadjuvada na sala de aula, pode-se inferir que os alunos melhoraram o seu desempenho escolar, a nível da expressão escrita, e que a coadjuvação docente pode impulsionar o aperfeiçoamento linguístico. Em consonância com estudos efetuados sobre o impacto de projetos de Língua Materna, no desenvolvimento da competência de escrita, ao longo da escolaridade, tal como referido na revisão da literatura (Teixeira, Silva & Santos, 2011), verificou-se que as metodologias ativas, intrínsecas ao trabalho de projeto, potenciam a concretização de boas práticas (Boavida & Ponte, 2002; Hargreaves & Fullan, 2012), e a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, neste caso quanto à escrita.

## 5.5. ANÁLISE GLOBAL DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE MATEMÁTICA

O *Passaporte de Viagens* insere-se nos objetivos do Projeto, situando-se no enquadramento curricular do ensino e aprendizagem de Português e, em particular, da leitura, tendo em conta as especificidades do 1º CEB. Relembra-se a focalização no ensino e aprendizagem de competências transversais de Língua, em especial de compreensão leitora, através da planificação, concretização e avaliação de um Projeto, desenvolvido em comunidade educativa de Agrupamento (cf. Cap. 4).

Em consonância, os Portefólios privilegiam a interligação das tarefas de Matemática com os textos da disciplina de Português. Verifica-se que, no início do ano letivo, as propostas de atividades foram sempre iniciadas com leituras de obras ou textos literários. Posteriormente, as atividades começaram a partir de enunciados de problemas matemáticos, os quais serviram de base temática às propostas didáticas de Português.

Para a análise dos textos instrucionais de Matemática, recorreu-se a 60 Portefólios

(30 do 2º ano e 30 do 4º ano), fornecidos pelos PTT. Como mencionado, estes foram escolhidos aleatoriamente, sendo que apenas se pretendia que contemplassem alunos de diferentes níveis de aprendizagem, no âmbito do mesmo ano de escolaridade.

Através da avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo 2014/15, foi possível verificar que grande parte dos alunos apresentava dificuldade na leitura e interpretação de enunciados, em tarefas que envolviam resolução de problemas, cálculo mental, seriação, tratamento de dados e raciocínio. Apesar de uma melhoria nos resultados escolares, no fim do ano, a avaliação diagnóstica de 2015/16 revelou a mesma incidência na dificuldade da compreensão da leitura.

No geral, durante a intervenção coadjuvada da equipa do PAC, em contexto de aula, em dois anos escolares consecutivos, 2014/2015 e 2015/2016, grande parte dos alunos, em todas as turmas, demonstrou lacunas, quer oralmente, quer na escrita, impeditivas do sucesso na resolução das tarefas matemáticas, em: utilização de linguagem e vocabulário próprio para a expressão de ideias e processos matemáticos; identificação da informação relevante e acessória para a resolução de problemas; interpretação de ideias matemáticas e de informação, apresentadas diversamente; explicitação de ideias e processos e justificação dos resultados matemáticos encontrados. É de realçar que alguns alunos evidenciaram um bom raciocínio matemático. Contudo, embora muitos conseguissem explicar o seu raciocínio de forma clara, apenas o faziam oralmente, pois, no registo escrito, não alcançavam a mesma clareza da comunicação oral.

### **5.5.1. Critérios de correção dos problemas matemáticos**

Na análise e classificação dos problemas utilizaram-se os níveis estabelecidos pelo ME. Assim, a avaliação formativa dos alunos foi a seguinte: CM = Conseguiu Muito; CB = Conseguiu Bem; C = Conseguiu; RD = Revela Dificuldades; NC = Não Conseguiu. Esta nomenclatura foi adaptada, com base na terminologia utilizada nos Testes Intermédios do 2º ano (2016) e nas Provas Finais do 4º ano (IAVE, 2014).

**Tabela 12 - Descritores de níveis de desempenho na resolução de problemas**

	<b>Descritores de níveis de desempenho</b>	<b>Classificação</b>
5	Apresenta uma estratégia adequada e completa de resolução do problema, e responde corretamente.	<b>CM</b>
4	Apresenta uma estratégia adequada e completa de resolução do problema, mas não dá qualquer resposta.	<b>CB</b>
3	Apresenta uma estratégia adequada e completa de resolução do problema, mas dá uma resposta incorreta.	<b>C</b>
2	Revela alguma compreensão do problema, por exemplo, indicando uma operação a realizar ou evidenciando outro dado.	<b>RD</b>
1	Responde corretamente, sem apresentar uma explicação adequada, ou sem apresentar uma explicação.	<b>NC</b>

**Fonte:** IAVE (2014).

Os problemas classificados com **CM** (nível 5) demonstram que os alunos fazem a compreensão do enunciado com significado, apresentam uma estratégia adequada e completa da resolução do problema. No geral, respondem corretamente.

Os discentes que recebem a classificação **CB** (nível 4) apresentam uma estratégia adequada e completa de resolução do problema. Na base, está o domínio da língua materna, o Português, em interligação com a comunicação matemática. Contudo, não dão resposta à questão apresentada.

Os problemas classificados com **C** (nível 3) evidenciam, por parte do aluno, uma boa interpretação e compreensão do enunciado, associadas à linguagem matemática. Por tal facto, apresentam uma estratégia adequada e completa de resolução do problema. Apesar disso, a resposta à questão do problema está incorreta.

Continuando a leitura dos níveis de desempenho, por ordem decrescente, os problemas que obtêm a classificação de **RD** (nível 2), revelam que o aluno/leitor compreendeu parcelarmente o texto. Por isso, apresentam apenas alguma justificação do raciocínio, através de uma operação a realizar ou outro dado. A tarefa encontra-se incompleta, evidenciando falta de compreensão do enunciado.

Por último, aos alunos que não indicam a heurística (os passos seguidos) do problema, mas respondem corretamente, e apresentam ou não uma explicação adequada, é atribuída a classificação de **NC** (nível 1), depreendendo-se que a sua compreensão, através de leitura autónoma, é deficitária.

Concluindo, para a resolução de qualquer problema, os alunos precisam de ler ou ouvir ler o problema, para perceber “as quantidades e relações envolvidas; traduzir a informação em linguagem matemática, efetuar os procedimentos necessários e verificar se a resposta obtida é plausível” (Boavida et al., 2008, p.22).

## 5.6. ANÁLISE DAS ATIVIDADES ESCRITAS DE MATEMÁTICA

Em relação às tarefas de Matemática, e quanto à análise de 30 Portefólios do 2º ano de escolaridade, observa-se que os professores apostaram na seleção de enunciados mais elaborados. Esta estratégia permitiu orientar o aluno na análise de textos, de forma a saber extrair informação essencial, usando a resolução dos desafios propostos.

À semelhança do que foi feito na disciplina de Português, também se verificou um grau de dificuldade progressiva, como forma de motivar o aluno para a Matemática e fazê-lo sentir que é capaz de encontrar as respostas acertadas. Um dos desafios, **no primeiro período do ano letivo**, constava da **observação e análise de um gráfico de barras**, criado com base na **leitura da obra** *Tenho a Lua no meu bolso*, de Alice Cardoso (2013). O aluno teve de responder apenas a 3 questões:

“Qual a cor das estrelas que a Lua contou em maior número?  
Qual a cor que contou em menor número?  
Ao todo, quantas estrelas contou a Lua?”  
(Enunciado do Portefólio, 2º ano, 2015)

Como se depreende, nesta tarefa do 2º ano cumpriu-se a articulação entre o domínio Organização e Tratamento de Dados (OTD2) e Números e Operações (NO2).

A mesma estratégia foi utilizada na atividade de Matemática de **dezembro**, com base na **lengalenga tradicional** “Eu fui a Viana...”, de Luísa Ducla Soares (2005).

“A nossa personagem faz muitas viagens. Observa o gráfico e responde às perguntas:  
Quantas aldeias visitou?  
Quantas cidades visitou?  
Qual a diferença entre as cidades e as vilas visitadas?  
Na totalidade, quantas localidades visitou?  
Sabemos que visitou, também, alguns países, mas apenas metade das aldeias.  
Quantos foram?”  
(Enunciado do Portefólio, 2º ano, 2015)

Este género de tarefas possibilitou averiguar se o aluno observou atentamente o gráfico, e, ainda, se domina o significado de vocábulos como “*aldeia*”, “*cidade*”, “*vila*”, “*país*”, que poderão já constar dos seus conhecimentos prévios, através de aprendizagens realizadas na disciplina de Estudo do Meio, ou ainda através do contacto com textos, literários ou não. O aluno necessita, cumulativamente, de ter presente e saber decifrar, para melhor aplicar, vocábulos e conceitos específicos, como “*a diferença entre...*”, “*A totalidade de...*”, “*metade de...*”.






No **segundo trimestre letivo**, os alunos foram desafiados com outra tarefa, criada com base na **fábula** “O Leão e o Rato” de Esopo (1994), que exigia atenção e interpretação.

Apesar de o enunciado-problema apresentar alguma dificuldade, para um aluno do 2º ano, na faixa etária dos 7 anos, cumpre o nível exigido nos atuais programas e metas de Matemática (Damião et al., 2013). Para resolver este desafio, foram aplicadas estratégias de resolução diversificadas, como se exemplifica a seguir.

**Figura 24 - Portefólio do Aluno 30, 2º ano, 2016**

*Atividade: Como viste, nesta história, nasceu uma amizade entre o leão e o rato. O leão decidiu fazer uma festa para comemorar e para isso convidou 35 zebras, o dobro de macacos, convidou três vezes mais tigres (o triplo) que macacos e metade de uma centena de papagaios...os hipopótamos eram o triplo dos papagaios mais uma dezena e meia! Completa a tabela com os dados fornecidos:*






$10 + 5$

				
$2 \times 35 = 70$ $\begin{array}{r} 35 \\ \times 2 \\ \hline 70 \end{array}$	$70 \times 3 = 210$ $\begin{array}{r} 70 \\ \times 3 \\ \hline 210 \end{array}$	50	$50 \times 3 = 150$ $\begin{array}{r} 50 \\ \times 3 \\ \hline 150 \end{array}$ $150 + 15 = 165$	35

Conforme se pode observar, para a interpretação do enunciado, recolha de dados e resolução do problema (Fig. 24), o Aluno 30 recorreu à técnica do sublinhado dos dados matemáticos. Além disso, para reforçar a interpretação do enunciado, o aluno coloca, em cima ou em baixo do texto escrito, os símbolos matemáticos correspondentes, como, por exemplo, uma dezena e meia ( $10 + 5$ ). Este trabalho ilustra a utilização de duas estratégias de resolução, que permitem confirmar a interpretação do enunciado, concretamente a resolução do problema, através de um processo complexo, e o autoquestionamento, em relação ao pensamento matemático. Fica evidente que o aluno compreendeu o enunciado e resolveu bem o problema, pela utilização de cálculos e operações corretas.

**Figura 25 - Portefólio do Aluno 19, 2º ano, 2016**

*Atividade: Como viste, nesta história, nasceu uma amizade entre leão e o rato. O leão decidiu fazer uma festa para comemorar e para isso convidou 35 zebras, o dobro de macacos, convidou três vezes mais tigres (o triplo) que macacos e metade de uma centena de papagaios...os hipopótamos eram o triplo dos papagaios mais uma dezena e meia! Completa a tabela com os dados fornecidos:*

				
70	210	50	150	35

A análise do Portefólio do Aluno 19 (Fig. 25) evidencia outro tipo de estratégia de leitura, interpretação do enunciado e resolução do problema. Pode-se observar que este aluno registou as respostas corretas, mas não justificou as estratégias utilizadas, para chegar ao resultado da questão. É possível inferir que realizou os cálculos à parte, depois de uma leitura atenta, ou que registou os resultados do colega do lado. Perante este facto, pode-se deduzir que o aluno apresenta algumas dificuldades no processo da resolução do problema, uma vez que não apresenta os dados tratados, depois da leitura do enunciado.






**Figura 26 - Portefólio do Aluno 5, 2º ano, 2016**

*Atividade: Como viste, nesta história, nasceu uma amizade entre o leão e o rato. O leão decidiu fazer uma festa para comemorar e para isso convidou 35 zebras, o dobro de macacos, convidou três vezes mais tigres (o triplo) que macacos e metade de uma centena de papagaios...os hipopótamos eram o triplo dos papagaios mais uma dezena e meia! Completa a tabela com os dados fornecidos:*

*100*

*3x2 + 10 + 5*

*Leitura do enunciado pela prof.*

				
$2 \times 35 = 70$ $35$ $+ 35$ <hr/> $70$	$3 \times 70 = 210$ $70$ $70$ $+ 70$ <hr/> $210$	50	$3 \times 50 = 150$ $150 + 15 = 165$ $150$ $+ 15$ <hr/> $165$	35

A partir dos registos do Aluno 5 (Fig. 26), constata-se que este realizou a tarefa com a orientação do/a professor/a, existindo marcas de correção e o registo escrito *“leitura do enunciado pela prof”*. Para reforçar este apoio, o discente sublinhou a escrita fonográfica, transformando-a em linguagem matemática e sublinhou a escrita logográfica com o nome do animal, para melhor fazer corresponder os dados lidos, com as imagens da tabela.

Pelos trabalhos analisados, comprova-se que há diversas heurísticas, que conduzem à descoberta e à resolução de problemas (Pólya, 2003). Esta variedade de estratégia de resolução permite concluir que cada aluno é único, recorrendo à estratégia que lhe é mais favorável, para pensar e resolver a tarefa proposta (Ambrosetti, 2002).

Importa não esquecer que alguns alunos do 2º ano não concretizam uma leitura autónoma, porque ainda estão na fase da descodificação das letras. Como analisado previamente (cf. Cap. 3), subjacente ao ato de ler há um processo cognitivo, um diálogo entre o autor, o leitor e o contexto. Esta interação possibilita a leitura literal e das inferências do texto, assentes nos conhecimentos enciclopédicos e do mundo do leitor (Colomer & Camps, 2008; Nacarato & Lopes, 2005). Ora, com base em estudos recentes, recorda-se que o 2º ano de escolaridade é aquele que regista maior número de retenções no 1º ciclo (Ferreira, Félix & Perdigão, 2015), e que as dificuldades apresentadas pelos alunos, em relação à leitura, podem comprometer a aprendizagem, em todas as áreas do saber.

Confirma-se que, nos enunciados de Matemática, o aluno necessita de dominar muito bem o saber ler e compreender o que lê, além de precisar de interiorizar conceitos matemáticos. Assim sendo, o desempenho na resolução de situações problemáticas depende “não só do nível de competências manifestadas na Matemática, dos conceitos envolvidos na resolução das tarefas, mas essencialmente das competências manifestadas na Língua Portuguesa” (Costa & Fonseca, 2009, p.7).

No **terceiro trimestre**, o Portefólio do 2º ano, no que respeita às atividades de Matemática, apresenta duas tarefas relacionadas, interdisciplinarmente, com a tarefa de escrita da narrativa com diálogo, tal como anteriormente analisado na exemplificação de textos representativos de Português do 2º ano. As tarefas apelam ao cálculo (NO2):

“O Mateus é dono de um pomar. Tinha belos pessegueiros, tangerineiras, figueiras e frondosas cerejeiras! Na altura das colheitas necessitou da tua ajuda para calcular os frutos colhidos. Começou pelos pêssegos e verificou que foram 704. Segue o exemplo e completa a tabela com os restantes frutos.” (Enunciado do Portefólio, 2º ano, 2016)

Constata-se que este enunciado é apenas uma introdução para as tarefas seguintes, cujos cálculos foram resolvidos de acordo com o exemplo. A maioria dos alunos cumpriu a tarefa. Contudo, em vários Portefólios, há marcas de reescrita após correção, o

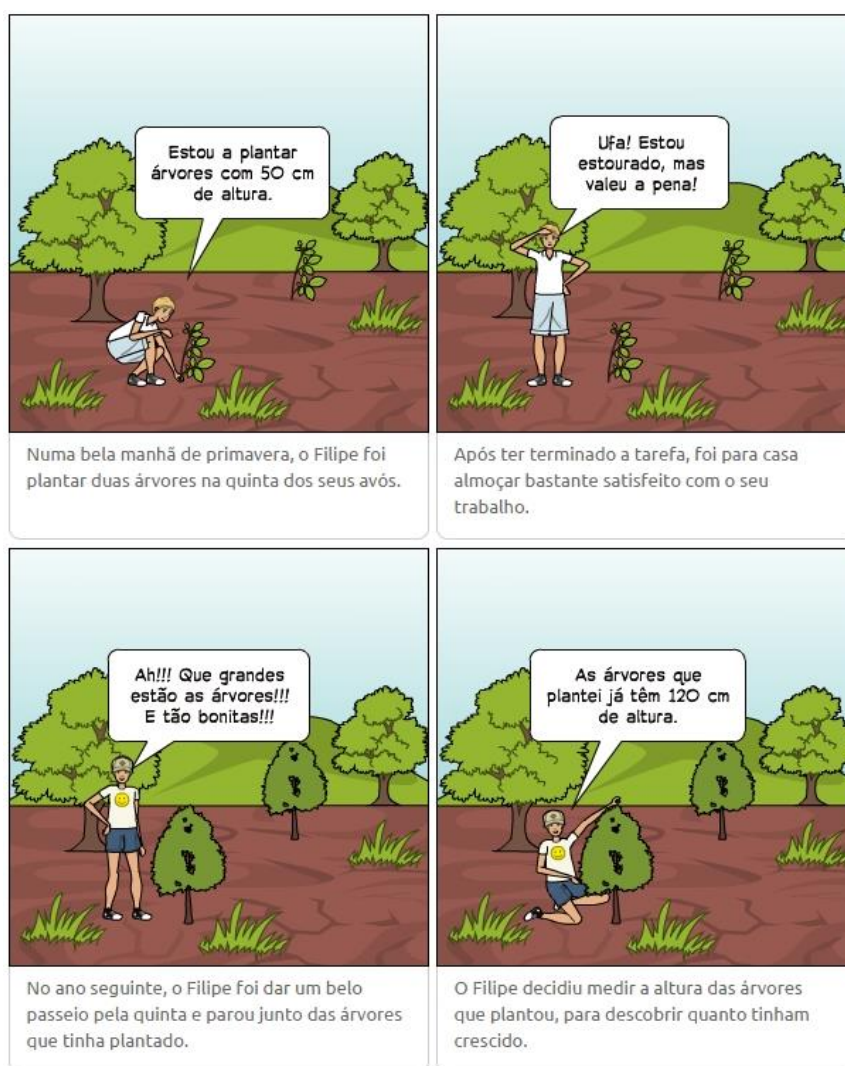
que denota alguma dificuldade na realização. O desafio seguinte consistiu no cálculo de multiplicações (aplicação do cálculo mental e da memorização de tabuadas).

“O Mateus, para lá das suas árvores de fruto, adorava duas outras coisas na Natureza. Aplica os teus conhecimentos de tabuadas de multiplicar e descobre quais serão as outras coisas que ele tanto gosta.” (Enunciado do Portefólio, 2º ano, 2016)

Nesta atividade, de cariz mais lúdico, em que os resultados permitiam colorir uma imagem e descobrir que o Mateus gostava de abelhas e flores, quase todos os alunos resolveram corretamente a tarefa.

A **última atividade** de Matemática do Portefólio do 2º ano apresenta uma Banda Desenhada (BD), elaborada pela equipa do PAC, em que a personagem explicita o que está a executar (Fig. 27).

**Figura 27 - Banda Desenhada do Portefólio, 2º ano, 2016**





Com base na BD anterior, que funcionou como motivação, foi introduzido o domínio Grandezas e Medidas (GM2), referente ao dinheiro. Observando imagens de caixas de frutos (Fig. 28), o aluno respondeu a um questionário com 4 questões.

**Figura 28 - Banda Desenhada do Portefólio, 2º ano, 2016**

*Atividade:*

Quando as árvores começaram a dar frutos o Filipe foi vender as suas maçãs, laranças, pêssegos e ameixas:

  
28€

  
29€

  
35€

  
30€

Como podes ver, cada caixa de fruta tem um preço diferente. Ajuda então o Filipe nas suas vendas, respondendo às seguintes perguntas:

Qual o preço de 20 caixas de maçãs? \_\_\_\_\_

Qual a caixa de fruta mais barata? \_\_\_\_\_

Qual a diferença entre 20 caixas de pêssegos e 20 caixas de maçãs? \_\_\_\_\_

Sabendo que ele vendeu além dessas caixas duas caixas de pêssegos e 7 de ameixas, quanto dinheiro ganhou o Filipe? \_\_\_\_\_

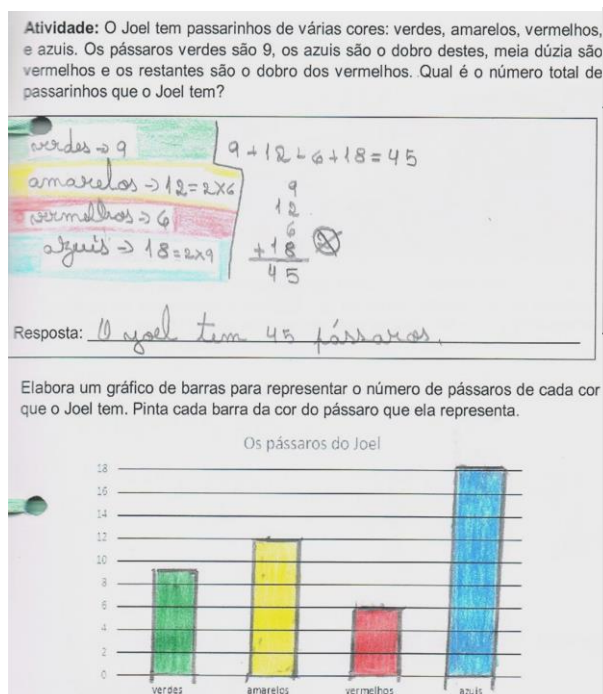
Para resolver e responder a todas estas questões, os alunos tinham de saber ler/decifrar muito bem, além de conhecer os conceitos e quantidades mencionados e interpretar. Assim, a maioria dos alunos evidenciou a interiorização de um plano para a resolução de situações problemáticas ou desafios matemáticos. A partir da leitura e compreensão do problema, foram capazes de executar o plano e, por fim, verificar a resposta (Ponte & Sousa, 2010; Vieira, Carvalho & Cadeia, 2007).

Neste sentido, constata-se, no estudo, que a compreensão do enunciado de um problema matemático implica, da parte do aluno, a transformação do texto escrito em esquemas, desenhos, e a utilização dos dados matematicamente, depois de identificar a pergunta. Ou seja, no processo de resolução do problema, o enunciado escrito na Língua Materna foi transformado em linguagem matemática, enquanto "língua universal" (Herebia, 2007, p.33). A interpretação e compreensão textual proporcionaram, efetivamente, a resolução do problema, através de uma associação direta com os conhecimentos prévios, que a maioria dos alunos conseguiu realizar, de acordo com os registos contidos no Portefólio de 2º ano.

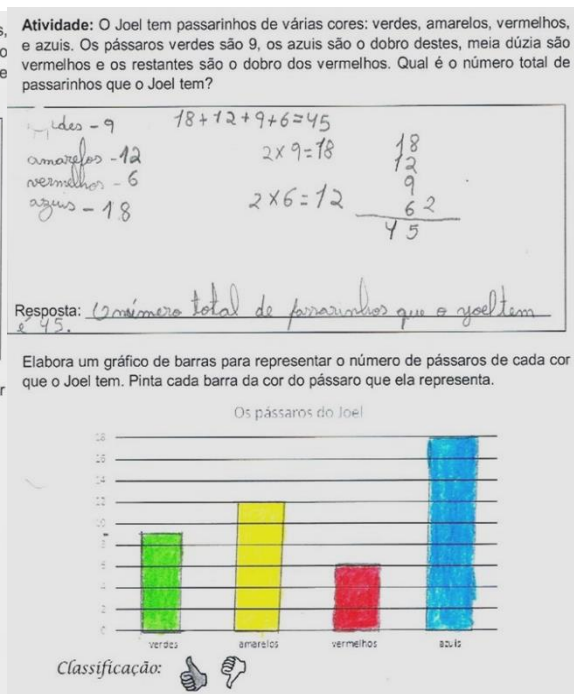
### 5.6.1. Textos do Portefólio representativos de tarefas matemáticas do 2º ano

Observando algumas tarefas representativas de Matemática do 2º ano, presentes no Portefólio, é evidente a necessidade de o aluno compreender bem os enunciados, e saber selecionar e utilizar informação, a fim de executar as instruções e resolver os desafios, como evidenciam as figuras seguintes (Fig. 29 e 30).

**Figura 29 - Portefólio do Aluno 4,  
2º ano, 2016**

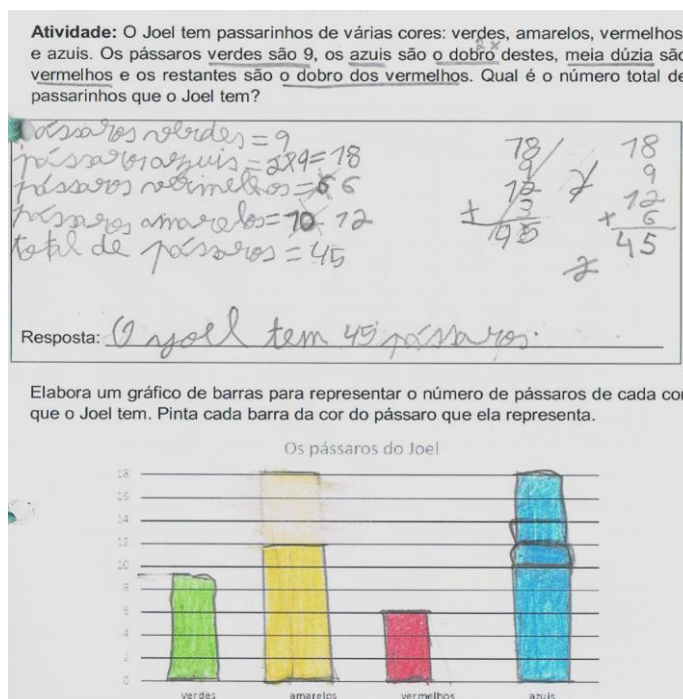


**Figura 30 - Portefólio do Aluno 23,  
2º ano, 2016**



Observando esta tarefa, verifica-se que os Alunos 4 (Fig. 29) e 23 (Fig. 30) compreenderam a instrução, sem recurso ao sublinhado, justificaram o raciocínio e preocuparam-se com o registo dos dados. O Aluno 4 reforçou o seu raciocínio e a sua resposta com a aplicação de cores, escrevendo uma frase, contendo uma resposta sucinta e linear. Por sua vez, o Aluno 23 escreveu uma resposta mais completa, retomando as palavras da questão. Ambos atingiram a classificação de **CM** – Conseguiu Muito – porque apresentaram uma estratégia adequada e completa de resolução do problema, e responderam corretamente.

**Figura 31 - Portefólio do Aluno 14,  
2º ano, 2016**



A tarefa do Aluno 14 (Fig. 31) demonstra que este não entendeu logo o problema. Neste sentido, Revela Dificuldades (RD) durante a execução da tarefa, uma vez que não interpretou bem os dados, notando-se que foi feita a revisão e respetiva correção. Por tal facto, é possível inferir que foi ajudado por um dos professores (coadjuvante ou coadjuvado), no âmbito do PAC. Nesta sequência, o aluno foi orientado nas etapas do processo de resolução do problema, através de releitura e explicação da tarefa. Então, o discente identificou a questão, sublinhou os dados, transformou a linguagem escrita, como por exemplo “dobro”, em linguagem matemática ( $\times 2$ ), voltou a confirmar a questão, realizou o cálculo mental, e, finalmente, efetuou o algoritmo da adição.

Da análise efetuada, conclui-se que nem todos os alunos aprendem ao mesmo tempo e de igual forma (Ambrosetti, 2002). Por esta razão, o docente deve preocupar-se em ensinar diferentes estratégias de compreensão da leitura, entre as quais identificar a pergunta, reconhecer os dados essenciais e acessórios, sublinhar esses dados, pensar numa estratégia ou plano de ação para a sua resolução e, por fim, rever e reexaminar a solução do problema (Pólya, 2003). Em suma, só depois da compreensão total da questão e da hipótese colocada é que o aluno estará em condições, pelas conexões que descobriu e construiu, de tentar resolver a situação matemática.

### 5.6.2. Análise das atividades escritas de Matemática do 4º ano

Observando os Portefólios do 4º ano, comprova-se que, em muitos, existem enunciados de situações problemáticas, em que o aluno sublinhou os dados a ter em conta para a resolução do problema. No entanto, estes sublinhados apresentam diferenças, pois alguns sublinharam apenas os dados matemáticos de escrita **logográfica**.

“Numa caixa havia várias canetas coloridas, sendo 8 azuis, 7 verdes, 4 roxas, 3 castanhas e 2 vermelhas. Se retirarmos 4 dessas canetas da caixa e soubermos que nenhuma delas é azul, nem verde, nem vermelha podemos afirmar que:...”  
(Portefólio do Aluno 16, 4º ano, 2016)

Outros foram mais além, sublinhando também os dados de **escrita fonográfica**:

“Numa caixa havia várias canetas coloridas, sendo 8 azuis, 7 verdes, 4 roxas, 3 castanhas e 2 vermelhas. Se retirarmos 4 dessas canetas da caixa e soubermos que nenhuma delas é azul, nem verde, nem vermelha podemos afirmar que:...”  
(Portefólio do Aluno 10, 4º ano, 2016)

Procedendo desta forma, o Aluno 10 revela que se sente mais seguro na recolha de informação, conseguindo mais eficácia na resolução do desafio. É de salientar que, quanto aos discentes que não utilizaram o sublinhado, nem sempre as suas respostas foram as mais completas. Ao sublinhar, o aluno organizou os dados, definiu a estratégia e, apenas posteriormente, realizou as operações de cálculo. Como a maioria destas tarefas não apresenta rasuras, nem se visualiza a utilização da borracha, acredita-se que esta técnica de sublinhado se revelou eficaz para a interpretação do problema. Alguns Portefólios apresentam outras formas de resolução, no verso da folha, com recurso a esquemas e/ou desenhos, mas sempre encontrando a resposta certa para o desafio.

Assim, deduz-se que a estratégia utilizada, para descobrir a informação essencial no enunciado, facilitou a interpretação e influenciou o processo de resolução dos desafios matemáticos. O contacto gradual do aluno com vários problemas e com recurso a diferentes estratégias de resolução contribui para a evolução do conhecimento matemático (Boavida et al., 2008). No entanto, a aprendizagem para a resolução de problemas está muito dependente da persistência e da disciplina do pensamento, o que implica estudo regular.

Após esta análise, pode-se confirmar que os alunos recorreram a diversas estratégias de compreensão e interpretação dos enunciados, no processo de resolução dos desafios oferecidos. A evidência de dificuldades, na resolução de desafios matemáticos, pode estar relacionada com a falta de atenção, e/ou o não cumprimento de regras, que assinalam a informação essencial. A dificuldade na compreensão de significados, entre outros fatores, é impeditiva do sucesso na Matemática (Ponte & Serrazina, 2000). Na

interpretação do enunciado matemático sobressaem as capacidades do aluno de compreensão, interpretação e resumo da informação essencial e acessória, necessária à resolução da tarefa (Garcia, 1990; Vieira, Carvalho, & Cadeia, 2007).

Em síntese, ao cumprir tarefas de resolução de problemas, o aluno interliga competências de Português e Matemática. Através do pensamento e da comunicação matemáticas, aplicados pelo discente na resolução do desafio, comprovam-se as capacidades adquiridas.

### 5.6.3. Textos do Portefólio representativos de tarefas matemáticas do 4º ano

Analisando a próxima tarefa representativa de Matemática, de 3 alunos da mesma turma do 4º ano, verifica-se que o respetivo enunciado implica que o aluno identifique e domine vocabulário, conceitos matemáticos e técnicas de extração de informação essencial e acessória. Os textos seguintes exemplificam o trabalho dos alunos, por níveis.

**Figura 32 - Portefólio do Aluno 36, 4º ano, 2016**

A carrinha de distribuição da pastelaria do Sr. Manuel transporta 16 tabuleiros de bolos em cada um. No primeiro café onde parou entregou 3 tabuleiros de bolos. No segundo café entregou 7 tabuleiros e no terceiro café entregou metade dos tabuleiros de bolos que já tinha deixado nos dois cafés anteriores.

Quantos bolos o Sr. Manuel entregou nos três cafés?

(Explica como chegaste à tua resposta)

$$\begin{array}{r}
 1^\circ \text{ café} - 30 \times 3 = 90 \text{ bolos} \\
 2^\circ \text{ café} - 30 \times 7 = 210 \text{ bolos} \\
 3^\circ \text{ café} - 7 + 3 = 10 \\
 10 : 2 = 5 \\
 30 \times 5 = 150 \\
 210 + 150 + 90 = 450
 \end{array}$$

Resposta: O Sr. Manuel entregou 450 bolos.

**Figura 33 - Portefólio do Aluno 53, 4º ano, 2016**

A carrinha de distribuição da pastelaria do Sr. Manuel transporta 16 tabuleiros de bolos em cada um. No primeiro café onde parou entregou 3 tabuleiros de bolos. No segundo café entregou 7 tabuleiros e no terceiro café entregou metade dos tabuleiros de bolos que já tinha deixado nos dois cafés anteriores.

Quantos bolos o Sr. Manuel entregou nos três cafés?

(Explica como chegaste à tua resposta)

$$\begin{array}{r}
 1 \text{ tabuleiro} = 30 \text{ bolos} \\
 \text{total} - 16 \text{ tabuleiros} \\
 \begin{array}{r}
 30 \\
 \times 16 \\
 \hline
 180
 \end{array} \\
 16 \text{ tabuleiros} = 480 \text{ bolos} \\
 1^\circ \text{ café} - 3 \text{ tabuleiros} = 90 \text{ bolos} \\
 2^\circ \text{ café} - 7 \text{ tabuleiros} = 210 \text{ bolos} \\
 300 : 2 = 150 \\
 300 + 150 = 450
 \end{array}$$

Resposta: O Sr. Manuel entregou 450 no total.

A análise dos registos, contidos nas figuras anteriores, evidencia que os Alunos 36 e 53 recorreram à técnica do sublinhado, embora este último discente tenha sido mais minucioso que o primeiro. Na explicitação da resposta, todos conseguiram responder corretamente, explicando cada passo do seu raciocínio, o que resultou na classificação **CM** (Conseguiu Muito). O Aluno 53 comprovou a sua interpretação do enunciado, utilizando o próprio enunciado para completar a sua resposta.



**Figura 34 - Portefólio do Aluno 42, 4º ano, 2016**

A carrinha de distribuição da pastelaria do Sr. Manuel transporta 16 tabuleiros com 30 bolos em cada um. No primeiro café onde parou entregou 3 tabuleiros de bolos, no segundo café entregou 7 tabuleiros e no terceiro café entregou metade dos tabuleiros de bolos que já tinha deixado nos dois cafés anteriores.

Quantos bolos o Sr. Manuel entregou nos três cafés?

(Explica como chegaste à tua resposta)

The image shows a student's handwritten work on a math problem. On the left, there are calculations:  $3+7+5=15$  and  $16-15=1$ . In the center, there is a subtraction problem:  $480 - 30 = 450$ . On the right, there is a multiplication problem:  $16 \times 30 = 480$ . At the bottom, the student has written the final answer: "Resposta: O senhor Manuel entregou 450 bolos".

Resposta: O senhor Manuel entregou 450 bolos

O Aluno 42, embora tenha escrito corretamente a resposta final, não completou o tratamento dos dados, de acordo com a interpretação do texto. Além disso, indicou a operação ( $16 \times 30$ ), porém não completou o algoritmo, e, no cálculo apresentado, não justificou o seu raciocínio, isto é, não conseguiu ligar a informação. Tal demonstra que o discente não compreendeu, efetivamente, a leitura do enunciado, sendo então atribuída a classificação **RD** (Revela Dificuldades).

#### 5.6.4. Análise e classificação geral dos problemas de Matemática

À semelhança do que aconteceu na disciplina de Português, pela análise dos Portefólios *Passaporte de Viagem*, do 2º e 4º anos de escolaridade, na disciplina de Matemática, é possível comprovar que os alunos resolveram problemas, com crescente grau de complexidade, no decorrer do ano letivo.

A tabela seguinte (Tabela 13) contém as classificações atribuídas na compreensão de problemas, nos dois anos de escolaridade. Recorda-se, mais uma vez, que os critérios de classificação foram adaptados do modelo do Ministério da Educação (IAVE, 2014).

**Tabela 13 - Classificação geral dos problemas matemáticos dos alunos do 2º e 4º ano**

Descritores Níveis	2º Ano Classificação					Total	4º Ano Classificação					Total
	CM	CB	C	RD	NC		CM	CB	C	RD	NC	
5	10					10	18					18
4		5				5		6				6
3			9			9			3			3
2				4		4				3		3
1					2	2					0	0
	5	5	3	4	2	30	18	6	3	3	0	30

No que diz respeito à avaliação da classificação geral dos problemas matemáticos, constantes dos Portefólios, verificou-se que, comparativamente aos alunos do 2º ano, os discentes do 4º ano obtiveram classificações mais elevadas, que se situam entre o “Conseguiu Muito” (**CM**) e o “Conseguiu Bem” (**CB**), totalizando 24 alunos. No 2º ano, a soma destes dois níveis totaliza apenas 15 alunos. Por sua vez, triangulando os resultados das classificações de “Conseguiu” (**C**) e “Revela Dificuldades” (**RD**), estes são mais elevados nos alunos do 2º do que nos discentes do 4º ano, respetivamente 13 (9+4) e 6 (3+3). Por último, é de salientar que, em contraste, nenhum dos 30 alunos do 4º ano obteve a classificação de Não Conseguiu (**NC**), enquanto 2 alunos do 2º ano atingiram esse nível classificativo.

Em síntese, triangulando a análise e classificação de tarefas matemáticas de alunos do 2º e 4º ano, as mesmas podem ser evidência de como a competência leitora é determinante, na compreensão de enunciados de outras áreas do conhecimento, como é o caso da Matemática. De acordo com a análise dos Portefólios, os alunos que revelaram mais dificuldades foram os que se encontram no 2º ano de escolaridade. Como referido anteriormente, este é o ano de escolaridade do 1º CEB em que há mais retenções. Por imposição dos normativos vigentes (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, 2 do artigo 14, Despacho Normativo n.º 30/2001- Regime de avaliação no Ensino Básico, nº 37), há alunos que transitam do 1º para o 2º ano sem terem atingido os objetivos preconizados nos Programas e Metas Curriculares, tanto de Português (Buescu et al., 2015) como de Matemática (Bivar et al., 2013). Em consequência, é usual encontrar alunos, nas turmas do 2º ano, ainda a adquirirem competências e a aprenderem conteúdos relativos ao 1º ano de escolaridade, manifestando lacunas, nomeadamente no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita, que influenciam o seu desempenho, em todas as áreas do saber. De acordo com Malta (2003), muitos alunos desistem de superar as suas dificuldades, por não conseguirem, sequer, decifrar os enunciados matemáticos. Várias pesquisas (Abrantes,

Serrazina & Oliveira, 1999; Figueiredo & Palhares, 2005; Durkin & Shire, 1991; Bicudo & Garnica, 2003; Lee, 2006) verificaram a existência de correlação entre os níveis de desempenho em Língua Materna, seja na leitura, seja na escrita, e a compreensão dos enunciados, no que se refere ao desempenho na resolução das tarefas, quanto aos problemas matemáticos. De facto, a nossa pesquisa comprovou que a resolução de um problema matemático principia na compreensão vocabular e decifração da leitura (Figueiredo & Palhares, 2005; Teixeira, Silva & Santos, 2011), uma vez que é um processo reflexivo que

“envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, a revisão, sempre que necessária, da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais.” (Bivar et al., 2013, p.5)

Quer o Português quer a Matemática estão presentes na vida diária e constituem disciplinas estruturantes. A proficiência de uma disciplina curricular influencia o desempenho da outra, uma vez que as duas áreas configuram instrumentos indispensáveis de comunicação e de pensamento. Reforça-se que o “Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui, de modo decisivo, para o sucesso escolar dos alunos” (Reis et al., 2009, p.21). Assim sendo, justifica-se a importância do ensino explícito da consciência linguística, dado que é crucial munir os alunos de ferramentas que lhes permitam desempenhar o seu papel de estudantes e, conseqüentemente, alcançarem sucesso escolar. Nesta linha de pensamento, e de acordo com a análise efetuada, o Projeto Aprender a Crescer contribuiu para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem e os resultados escolares dos alunos, no contexto em análise, implementando estratégias transversais de leitura, nomeadamente as aplicadas através do *Passaporte de Viagens – Português e Matemática de mãos dadas*.

Uma vez concluída a análise dos Portefólios, no geral e no particular, focalizando os registos escritos de alunos do 1º CEB, com incidência no 2º e 4º anos, segue-se a apresentação e análise dos relatórios, intermédio e final, do Projeto Aprender a Crescer, coordenado pela investigadora, no Agrupamento em que decorreu o estudo empírico.

## **5.7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DO PROJETO**

No final de cada ano letivo, em que foi operacionalizado o Projeto Aprender a Crescer (PAC), foi concretizado um relatório, contendo o registo e apreciação das atividades realizadas, a partir das perceções dos participantes, desde coordenadores a professores



coadjuvados (Professores Titulares de Turma - PTT) e coadjuvantes (Professores da Equipa do Projeto), bem como alunos intervenientes. Este documento foi elaborado pela investigadora, enquanto coordenadora do Projeto, a partir da observação participante integrando reflexões dos professores do Projeto e, ainda, alguns comentários que a equipa foi recolhendo de Professores Titulares de Turma e alunos, em contexto de sala de aula. De referir que o Projeto esteve a cargo de uma equipa de cinco professores coadjuvantes, distribuídos pelas disciplinas de Matemática e de Português, existindo um coordenador para a disciplina de Matemática e outro – a Coordenadora do PAC – para a disciplina de Português (cf. Cap. 4).

### 5.7.1. Relatórios intermédio e final do Projeto Aprender a Crescer

Uma primeira análise do Relatório Intermédio do Projeto (RIP), de junho de 2015, e do Relatório Final do Projeto (RFP), de junho de 2016, aprovados em Conselho Pedagógico, permite constatar que os **objetivos e metas do Projeto, definidos a partir do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e do Plano de Melhoria (PM), foram cumpridos.**

Assim, para a prioridade do PEA (2013) “Melhorar o processo de ensino aprendizagem”, os objetivos estratégicos, selecionados e atingidos no PAC, foram:

- “a) Implementar processos que proporcionem aprendizagens significativas, que contribuam para diminuição de algum abandono e insucesso escolar e melhorem a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos;
- b) Insistir no reforço de competências ao nível da Língua Portuguesa e Matemática, sem esquecer as outras disciplinas, dinamizando projetos/atividades nestes domínios;
- c) Criar e implementar projetos que visem a produção de materiais pedagógico-didáticos que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os intervenientes do processo educativo;
- d) Elaborar planificações conjuntas e integradas de atividades, supervisionando-as no seu desenvolvimento;
- e) Organizar atividades de carácter interdisciplinar, que envolvam todo o Agrupamento” (PEA, 2013, pp. 38-39).

Para a prioridade do PEA “Aprofundar a articulação entre ciclos e atenuar a transição discente entre eles” o objetivo estratégico selecionado para o PAC foi “sistematizar a implementação do trabalho colaborativo entre Núcleos, Conselho de Docentes e Departamentos/Disciplinas, visando a articulação vertical e horizontal” (RFP, 2016, p.2).

Em acréscimo, e em articulação com o **Plano de Melhoria do Agrupamento** (2013) (cf. Cap. 4), o Projeto foi ao encontro das seguintes metas e ações, as quais foram gradualmente atingidas:

**“Meta:** Melhorar o ambiente de aprendizagem; manter os resultados do Agrupamento acima dos resultados nacionais em todos os anos de escolaridade; diminuir o diferencial entre resultados internos e externos.

**Ações/estratégias:** i) Aprofundamento de metodologias ativas e da diferenciação pedagógica, por forma a adequá-las mais aos alunos e compromete-los nos processos de ensino aprendizagem. ii) Reforço da coadjuvância / codocência em turmas numerosas ou heterogéneas, nas disciplinas em que se revele necessário.

**Meta:** Reforçar as práticas de articulação curricular horizontal e vertical; favorecer o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes; reforçar a informação/comunicação e o envolvimento dos encarregados de educação.

**Ações/estratégias:** i) Acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula nos processos de supervisão pedagógica, sendo essa supervisão exercida de forma sistemática e circunstancialmente, valorizando o acolhimento de práticas de partilha entre docentes. ii) Criação e implementação de projetos que visem a produção de materiais pedagógicos-didáticos que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os intervenientes do processo educativo” (RFP, 2016, pp, 2-3).

Analisando comparativamente os dois relatórios, constata-se que a aplicação do Projeto Aprender a Crescer obteve resultados bastante positivos, conseguindo ir de encontro às metas e objetivos selecionados para este Projeto e que constam dos documentos reguladores do Agrupamento, anteriormente explicitados (PEA e PMA).

A equipa do Projeto, iniciando a articulação entre Professores Titulares de Turma e Professores coadjuvantes (docentes da equipa do PAC), e de maneira a criar condições de comunicação e reflexão partilhada, **reuniu, mensalmente, com os Conselhos de Docentes de ano**, a fim de se inteirar acerca das características gerais de cada turma e específicas de alguns alunos e, ainda, para: 1) Definir conteúdos programáticos a lecionar; 2) Definir os conteúdos da avaliação formativa mensal; 3) Realizar planificações mensais; 4) Delinear estratégias de ensino e aprendizagem e 5) Analisar os resultados (cf. Fig.5).

Segundo registo no Relatório Intermédio do Projeto (RIP, 2015), as reuniões constituíram “um espaço de reflexão conjunta”, no qual os docentes privilegiaram “uma avaliação formativa” em torno do impacto da ação pedagógica, decorrente das atividades planeadas. Nesta reflexão colaborativa, os docentes selecionaram os conteúdos a necessitar de reforço, por concluírem que os alunos ainda não tinham efetuado uma sólida aprendizagem. Como registado neste relatório, através das reuniões, por ano de escolaridade e em colaboração docente, foi possível ir melhorando o PAC e o empenho dos PTT que, inicialmente, se mostraram menos recetivos à metodologia de coadjuvação em sala de aula, como se pode verificar pelo discurso de alguns destes professores: *“Senti que o apoio dado pelos colegas foi bastante positivo. Os alunos mostraram muita recetividade e entusiasmo pelas atividades desenvolvidas por estes colegas, ao longo do ano”* (PTT11,

RIP,2015). Nesta sequência, *“foi uma experiência enriquecedora e interessante, pois contribuiu para aquisição de novas estratégias para a turma, nos dois domínios”* (PTT6, RIP, 2015). Verifica-se que

*“O trabalho desenvolvido quer nas reuniões de preparação e planificação, quer durante aplicação das tarefas com os alunos, revelou-se uma experiência bastante reflexiva, uma vez que me orientou para outras práticas pedagógicas. Ao refletir sobre o cenário previsto para a aula deparei-me com alguns obstáculos relevantes, que procurei compreender e elucidar junto do grupo de trabalho.”* (PTT18, RFP, 2016)

*“O Projeto Aprender a Crescer, ao promover o espírito de reflexão e partilha de saberes, durante as reuniões, bem como experiências em torno de boas práticas, abre-nos perspectivas e cria expectativas de sermos parte ativa de um processo de inovação pedagógica no ensino e divulgação da Língua Portuguesa (Português).”* (PTT 23, RTF, 2016)

Analisando o discurso escrito, quer da Coordenadora do Projeto, quer dos Professores Titulares de Turma, constata-se que todos descrevem **a concretização processual do Projeto como uma experiência positiva**, caracterizando-a como *“enriquecedora e interessante”* (PTT11), *“reflexiva”* (PTT18), promotora do *“espírito de reflexão e partilha de saberes (...) boas práticas (...) processo de inovação pedagógica”* (PTT 23). Há ainda referência ao empenho e motivação dos discentes, igualmente muito positiva, sobressaindo a *“recetividade e entusiasmo”* (PTT11) dos alunos, nas diversas atividades realizadas. Tanto de forma explícita como implícita, a referência a estratégias inovadoras e boas práticas é uma constante. Os docentes identificam *“boas práticas”* (PTT23), valorizam *“novas estratégias para a turma”* (PTT6), uma *“experiência bastante reflexiva”* (PTT 18) e o envolvimento profissional docente como *“parte ativa de um processo de inovação”* (PTT23).

Durante o segundo ano de implementação do PAC, como explicitado no RFP, a periodicidade das reuniões do Projeto manteve-se. Na opinião dos professores da equipa, estes encontros foram bastante enriquecedores, uma vez que os PTT se mostraram mais recetivos e motivados para a coadjuvação e operacionalização do Projeto, em sala de aula, salientando que *“no que respeita aos colegas PTT, senti melhor recetividade este ano do que no ano anterior”* (Prof. PAC1, RFP, 2016). Em conformidade com este discurso, o Prof. PAC2 referiu que:

*“Neste segundo ano em que o projeto se encontrou em desenvolvimento a recetividade relativamente à coadjuvação por parte dos professores titulares de turma melhorou... a maioria dos professores demonstrou empenho neste tipo de docência e colaborou na realização das atividades preparadas e propostas para as aulas, no âmbito do Projeto Aprender a Crescer.”* (Prof. PAC2, RFP, 2016)

Comparando os dois Relatórios, verifica-se que houve uma **alteração**

**organizacional** na equipa, durante o percurso do PAC. De acordo com o RIP, a equipa inicial era composta por quatro professores (dois para a disciplina de Português e dois para a de Matemática). Contudo, no segundo ano do Projeto, a equipa aumentou, com mais um elemento para a disciplina de Português, pela necessidade de reforçar o número de elementos de coadjuvação, em sala de aula, no 2.º ano de escolaridade.

*“Relativamente à equipa do projeto, este ano com mais um elemento, considero que houve um bom relacionamento, partilha de conhecimentos, planeamento coletivo de atividades e boa coordenação entre todos.”* (Coord. da equipa do PAC, RFP, 2016)

*“Esta cultura de trabalho colaborativo sustentou-se num clima de entendimento pessoal, de partilha de valores e de uma experiência partilhada ou complementar.”* (Prof. PAC3, RFP, 2016)

Como é visível no discurso destes professores, da equipa do PAC, foi essencial o entendimento e bom relacionamento entre os elementos da equipa, uma vez que a partilha de opiniões, valores e experiências favoreceu o planeamento de todo um trabalho processual, só possível graças à colaboração entre docentes.

No que respeita à **calendarização e tempos de operacionalização semanal**, em cada ano de escolaridade, consultando o RIP e o RFP, durante o primeiro ano verificou-se coadjuvação em sala de aula, nas turmas do 1º ano de escolaridade, com *“duas horas por semana, na disciplina de Português e uma hora na de Matemática”* (RIP, 2015). Nas turmas de 2º, 3º e 4º anos, a coadjuvação foi distribuída por duas horas semanais, sendo uma para a disciplina de Português e outra para a de Matemática.

Os tempos previstos e cumpridos, durante o primeiro ano do Projeto, mantiveram-se para todos os anos de escolaridade, exceto para o 2º ano. Este ano passou a usufruir de mais uma hora semanal, devido aos resultados obtidos na avaliação final do ano letivo de 2014/15.

*“Há um acréscimo de sucesso em todos os anos de escolaridade, com exceção do 2º ano, que diminuiu quer em Português (de 93,1 em 2013/14 para 90,4 em 2014/15) quer na Matemática (de 89,9 em 2013/14 para 86,6 em 2014/15).”* (RIP, 2015)

Face a estes resultados, e visando a melhoria da qualidade educativa e o sucesso escolar, foi preciso investir mais 15 horas, das 87h distribuídas pelas duas disciplinas. É sempre importante que as medidas de melhoria, implementadas através de projetos, ao implicarem custos, também tragam um retorno mensurável, como a melhoria da avaliação qualitativa e quantitativa e a diminuição do insucesso escolar. Em relação à taxa de sucesso obtida, a Coordenadora afirma, no seu relatório final, que *“Há uma taxa residual de retenções (0.6%) tendo em conta o número de alunos do 1º ciclo (750)”* (RFP, 2016).

Consequentemente, o aumento da carga horária foi tido como essencial pelos PTT, que o manifestaram aquando da avaliação realizada ao PAC, em junho 2015.

*“Penso que o tempo para a realização do projeto deveria ser alargado.”* (PTT15, RIP, 2015)

*“Foi de encontro ao interesse e às necessidades dos alunos, deveria ser, no entanto, implementado em mais horas semanais.”* (PTT32, RIP, 2015)

*“Na minha opinião o projeto deve continuar. É um projeto interessante e os alunos sentiram-se motivados e cooperantes em todas as atividades propostas.”* (PTT17, RIP, 2015)

*“O projeto procurou ultrapassar as dificuldades manifestadas pelos alunos. Contudo, deveria ser implementado em horário mais alargado.”* (PTT33, RIP, 2015)

*“Foi muito bem implementado, talvez possa beneficiar de mais tempos letivos.”* (PTT10, RIP, 2015)

De forma consensual, os docentes interligam a motivação, o interesse e o empenho dos alunos com mais sucesso escolar, apresentando, como sugestão, um horário alargado, com mais horas semanais, para reforço no ano letivo seguinte.

Passando de seguida à análise das **opiniões dos PTT, relativas à coadjuvação**, tal como constam da seleção apresentada nos relatórios, os docentes afirmam que *“A coadjuvação permitiu a troca de experiências entre docentes. Um trabalho ótimo de parceria e uma resposta mais eficiente às dúvidas e às dificuldades sentidas pelos alunos e professores”* (PTT 19, RIP, 2015).

*“Nunca tinha trabalhado em monodocência coadjuvada. Reconheço que no primeiro ano do projeto senti-me um pouco apreensiva, mas atualmente sinto que é uma mais-valia, quer para os professores, pela partilha e cumplicidade que vai crescendo, quer para os alunos, que ganham imenso por terem dois professores a quem solicitar explicações, ultrapassando as suas dúvidas imediatas.”* (PTT 34, RFP, 2016)

*“A coadjuvação e o trabalho cooperativo foram sinónimo de uma prática promotora da melhoria das aprendizagens e da qualidade do ensino, favorecendo sobretudo contextos marcados por ritmos de aprendizagem diversificados. O sucesso desta prática, com o Projeto “Aprender a Crescer”, esteve sempre associado à vontade e à disponibilidade dos docentes intervenientes nesta parceria.”* (Coord. da equipa do PAC, RFP, 2016)

*“A coadjuvação foi muito positiva, na medida em que proporcionou umas aulas mais dinâmicas, onde existiu a partilha de experiências e um trabalho colaborativo.”* (Prof. PAC3, RFP, 2016)

*“A coadjuvação em sala de aula, como medida de promoção do sucesso escolar, valorizou as experiências e as práticas colaborativas que conduziram à melhoria*

*das aprendizagens.*” (Prof. PAC1, RFP, 2016)

Em relação à coadjuvação em sala de aula, a mesma é prática recente, no 1º CEB, no que respeita à coadjuvação entre pares, do mesmo nível e da mesma disciplina de ensino. Pelo discurso dos PTT, se inicialmente houve alguma relutância, no que concerne ao trabalho cooperativo em sala de aula, com o desenrolar do PAC este tornou-se uma prática docente habitual e produtiva. Gradualmente, os professores coadjuvados foram sendo cativados por esta metodologia de trabalho e, tendo em conta o empenho e o sucesso dos alunos, concluíram que o PAC deveria ser implementado com mais tempos letivos. Assim, descrevem o seu crescimento profissional como *“uma mais-valia (...) pela partilha e cumplicidade”* (PTT 34), pois permitiu uma *“troca de experiências entre docentes”* (PTT19), com valorização das *“experiências e práticas colaborativas que conduziram à melhoria das aprendizagens”* (Prof. PAC1).

Em acréscimo, mencionam os benefícios de *“uma resposta mais eficiente às dúvidas e às dificuldades sentidas”* (PTT19). O facto de haver dois professores na sala de aula facilitou, aos alunos, *“solicitar explicações, ultrapassando as suas dúvidas imediatas”* (PTT34, RFP, 2016). De maneira mais ou menos explícita, é referida a alteração da dinâmica de trabalho, em contexto de sala de aula, em resultado do trabalho colaborativo desenvolvido. Os professores reconhecem *“um trabalho ótimo de parceria”* (PTT19), valorizam a *“melhoria das aprendizagens e da qualidade do ensino (...) marcados por ritmos de aprendizagem diversificados”* (Coord. da equipa do PAC), bem como a renovação da atitude profissional, evidente em *“aulas mais dinâmicas”* (Prof. PAC3).

Em síntese, no que respeita ao trabalho colaborativo/coadjuvação docente em sala de aula, apesar de ser uma novidade para a maioria dos professores envolvidos, quer PTT, quer da equipa do projeto, verifica-se, tanto no RIP, como no RFP, que configurou uma estratégia eficaz de ensino e supervisão. Assim sendo, cumpre-se o preconizado nos últimos normativos, os quais referem a coadjuvação em sala de aula como medida de promoção do sucesso educativo (DN n.º 6/2014, de 26 de maio, revogado pelo Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, sobre a Organização do ano letivo de 2015/16). Estes documentos acentuam a coadjuvação, enquanto potenciadora de *“autonomia pedagógica e organizativa”* (DN n.º 10-A/2015, Artigo 3.º), em disciplinas como *“Português e Matemática, por parte de professores do mesmo ou de outro ciclo e nível de ensino pertencentes à escola, de forma a colmatar as primeiras dificuldades de aprendizagem identificadas”* (idem, Artigo 4º).

Neste sentido, pode-se depreender que o PAC vai de encontro a esta solicitação expressa nos normativos, uma vez que a sua implementação implica a coadjuvação em sala

de aula e valoriza práticas colaborativas, conducentes à melhoria do ensino. Pode-se, ainda, inferir que o Projeto foi pensado com base em investigações conclusivas de sucesso escolar, tal como exposto na revisão de autores (Costa et al., 2002; Cruz & Neto, 2012; Mouraz, Leite & Fernandes, 2013; Nóvoa, 1987; Pereira, 2010; Vale e Mouraz, 2014).

Em relação à intervenção pedagógica realizada, em monodocência coadjuvada e transdisciplinarmente, nas disciplinas de Português e de Matemática, as atividades do Projeto, planificadas e operacionalizadas, tiveram como ponto de partida a transversalidade da Língua Materna. Evocando vários autores (Duarte et al., 2008; Reis et al., 2009; Sá & Martins, 2008), confirma-se que os professores participantes defendem o domínio da Língua Portuguesa, como fundamental para o ensino e aprendizagem da Matemática, uma vez que é necessário saber compreender e saber interpretar os enunciados matemáticos (RIP, 2015). Essa ideia perpassa o discurso dos professores da equipa do Projeto, incluído nos Relatórios.

*“O Português está presente nas várias disciplinas que integram o currículo do primeiro ciclo do ensino básico e deste modo, a transversalidade da leitura estendeu-se à Matemática, levando os alunos a refletir e a compreender que na Matemática a leitura também está presente e que não é um ato exclusivo da disciplina de Português.”* (Prof. PAC1 e Coord. de Matemática, RFP, 2016).

*“Em relação à transversalidade da leitura, entendo que este Projeto promove uma outra visão da leitura que talvez os alunos não tivessem, que é a importância da leitura em todas as disciplinas e não apenas na disciplina de Português.”* (Prof. PAC4, RFP, 2016)

*“No meu ponto de vista, este ano mais do que no ano anterior, os alunos puderam perceber a transdisciplinaridade e transversalidade dos conteúdos do Português e da Matemática com as atividades do Passaporte.”* (Prof. PAC3, RFP, 2016).

*“O Projeto favorece a aplicação de estratégias de compreensão leitora, familiarizando os alunos com diferentes tipos de texto. Favorece também o desenvolvimento da compreensão leitora, a construção de significados antes, durante e após a leitura, a identificação dos temas, do espaço, tempo e personagens. Fundamentalmente, incentiva os alunos para a leitura e estimula a sua criatividade, na aplicação de técnicas de escrita.”* (Coord. da equipa do PAC, RFP, 2016)

Estes docentes, incluindo a Coordenadora do Projeto, reiteram a progressiva consciencialização da transversalidade da leitura, pelos discentes, dado que o Projeto levou *“os alunos a refletir e a compreender que, na Matemática, a leitura também está presente”* (Prof. PAC1 e Coord. de Matemática), e que *“este Projeto promove uma outra visão da leitura que talvez os alunos não tivessem”* (Prof. PAC3). Ademais, destacam que essa consciencialização, visível em todos os anos do 1º CEB, foi impulsionada pelo *Passaporte de Viagem – Português e Matemática de mãos dadas*, tal como analisado na parte inicial do

presente capítulo. A título de exemplo, os professores sublinham que os alunos, ao conseguirem identificar e sublinhar a informação essencial dos enunciados matemáticos, em detrimento do que é acessório (cf. Cap. 5), estão a aplicar estratégias de compreensão de leitura. Essa capacidade é percecionada como essencial, no plano de ação da resolução de qualquer situação-problema, tanto na Matemática, como nas demais disciplinas curriculares, como asseguram a Coordenadora e os docentes, citados anteriormente.

Assim, é evidente a valorização da Língua Materna, no que concerne à aquisição do conhecimento, por parte de todos os participantes, desde a Coordenadora, aos professores e aos alunos. De facto, conhecer e saber usar a Língua Portuguesa, oralmente e por escrito, é entendido como fator importante para apreender os conteúdos programáticos de Matemática e de qualquer disciplina. Tal acontece porque “o problema dos nossos jovens que frequentam a escola (...) reside na capacidade ou não de fazer uso da escrita nos variados contextos e nas diferentes práticas discursivas” (Pinto, 2002, p. 103).

Apresentam-se, então, algumas opiniões dos **professores da equipa do Projeto**, incluídas pela Coordenadora no Relatório final, que reforçam o contributo do Projeto e das atividades do Passaporte, para mais motivação dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

*“Considero que as atividades do Passaporte realizadas e registadas mensalmente, ao longo do ano letivo, deram um contributo essencial na aplicação de estratégias de compreensão leitora.”* (Prof. PAC4, RFP, 2016).

*“O Projeto também favoreceu a articulação de conteúdos disciplinares de Português e de Matemática e uma participação ativa e empenhada dos alunos nas aulas, tendo estes demonstrado sempre uma grande motivação e interesse na realização das atividades propostas no Passaporte.”* (Prof. PAC2, RFP, 2016)

*“O Projeto Aprender a Crescer articula conteúdos disciplinares das disciplinas de Português e Matemática. Sobretudo, apela à capacidade crítica e reflexiva dos alunos, incentivando-os a uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, através da realização de tarefas e atividades que têm em conta os seus conhecimentos prévios, favorecendo um apoio mais individualizado e sistemático em contexto de sala de aula e o esclarecimento de dúvidas dos alunos, durante a realização das referidas atividades, promovendo também o trabalho de grupo.”* (Prof. PAC1 e Coord. de Matemática, RFP, 2016).

*“Este ano, com a introdução do Passaporte de Viagens, senti que a alegria e empenho eram ainda maiores. Havia uma constante preocupação em realizar bem as atividades do Passaporte e com cuidado na apresentação.”* (Prof. PAC3, RFP, 2016)

*“A concretização das atividades do Projeto ocorreu de um modo muito positivo, uma vez que as «viagens» realizadas pelos alunos ao mundo da leitura e da escrita e os desafios matemáticos motivaram o seu empenho na realização das atividades propostas (...) nas disciplinas de Português e de Matemática.”* (Coord. da equipa do PAC, RFP, 2016)



Observando as percepções dos professores da equipa, incluindo o Coordenador de Matemática e a Coordenadora do Projeto, verifica-se que todos realçam as atividades do Passaporte como uma experiência positiva, promovendo a *“participação ativa”* (Prof. PAC1 e Coord. de Matemática), *“a alegria e empenho”* (Prof. PAC3), a *“motivação e interesse”* (Prof. PAC2) dos discentes. Os docentes identificam o Passaporte como um bom instrumento de operacionalização da transversalidade da Língua Materna, um *“contributo essencial na aplicação de estratégias de compreensão leitora”* (Prof. PAC2), promotor de *“viagens realizadas pelos alunos ao mundo da leitura, das atividades de escrita e dos desafios matemáticos”* (Coord. da equipa do PAC). De igual modo, destacam que o Projeto Aprender a Crescer veio dar resposta às necessidades dos alunos, através da *“articulação de conteúdos disciplinares”* (Prof. PAC2) e do *“apoio mais individualizado e sistemático (...) e o esclarecimento de dúvidas”* (Prof. PAC1 e Coord. de Matemática)

Segundo a opinião dos **Professores Titulares de Turma**:

*“Os alunos perceberam que na Matemática também precisam de ler com muita atenção para compreenderem os enunciados dos exercícios e problemas que lhes são apresentados e que uma leitura atenta, reflexiva e crítica lhes pode facilitar a resolução desses mesmos exercícios e problemas e a aplicação dos seus conhecimentos relativos aos conteúdos matemáticos.”* (PTT36, RFP, 2016)

*“(...) na Matemática também é fundamental que entendam o que leem nos enunciados matemáticos, para que consigam extrair a informação essencial e acessória destes textos e desenvolvam o seu raciocínio matemático, a sua comunicação matemática e a sua capacidade de resolução de problemas matemáticos.”* (PTT17, RFP, 2016)

*“(...) numa lógica promotora de interdisciplinaridade, com relevo para as disciplinas de Português e Matemática, possibilitou uma gestão centrada no sucesso das aprendizagens e na formação dos alunos.”* (PTT 8, RFP, 2016)

Na percepção dos professores referenciados, é indiscutível a importância de uma abordagem transversal da Língua Materna, no processo de ensino-aprendizagem, focalizando a Matemática. Assim, a transversalidade da Língua *“possibilitou uma gestão centrada no sucesso das aprendizagens e na formação dos alunos”* (PTT 8, RFP, 2016), *“fazendo-os compreender que na Matemática também é fundamental que entendam o que leem”* (PTT17). Desta forma, o reforço de estratégias de uma *“leitura atenta, reflexiva e crítica”* (PTT36) fomenta o desenvolvimento de capacidades *“e a aplicação dos seus conhecimentos”* (PTT36). Um melhor domínio do Português, sobretudo da leitura compreensiva, potencia a *“capacidade de resolução de problemas”* (PTT17) e a comunicação entre professores e alunos. Em suma, esta estratégia motivou, efetivamente, os alunos do 1º CEB, e levou-os a perceber que as disciplinas de Português e de Matemática têm aspetos em comum, no que se refere à transversalidade linguística. Mais uma vez se

verifica uma convergência pedagógica, reforçada por outros estudos realizados, já mencionados na revisão da literatura (Alçada et al., 2006; Duarte et al., 2008; Martins, 2012; Neves, 2004; Reis et al., 2009; Rodrigues, 2011; Sá, 2012, 2010; Sá & Veiga, 2010).

Nota-se, ainda, uma evolução muito significativa, no que respeita **ao trabalho colaborativo entre docentes**, o que originou a aplicação de boas práticas. Tratando-se de um Projeto implementado por uma equipa de trabalho, que atuou nas escolas do 1º ciclo de um Agrupamento, o trabalho desenvolvido destacou-se pela partilha colaborativa e pelo envolvimento da comunidade escolar. Nesta linha de análise, o Projeto contribuiu para:

*“(...) a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, para o sucesso escolar e educativo dos alunos, através da aplicação de estratégias e atividades que promovem aprendizagens significativas e melhoram a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.”* (Coord. da equipa do PAC, RFP, 2016)

*“(...) o desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes do primeiro ciclo do ensino básico, através da planificação conjunta de atividades para as disciplinas de Matemática e Português, do reforço da coadjuvação e do acompanhamento da prática pedagógica em contexto de sala de aula e, também, da partilha de metodologias e estratégias entre docentes.”* (Prof. PAC1 e Coord. de Matemática, RFP, 2016)

*“(...) a melhoria da fluência leitora dos alunos, bem como da compreensão de todos os tipos de texto que eles leem, melhorando também a sua capacidade de perceber e retirar a informação essencial e acessória dos textos.”* (PTT, 12, RFP, 2016)

Em consonância, os docentes centralizam *“o desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo”* (Prof. PAC1 e Coord. de Matemática, RFP, 2016), em monodocência coadjuvada, em relação ao aprender a aprender dos professores, ao aperfeiçoamento do trabalho colaborativo e na partilha de metodologias e estratégias entre docentes. Em consequência, a aplicação de estratégias, em contexto de aula e partilhadas entre pares, *“promovem aprendizagens significativas e melhoram a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos”* (Coord. da equipa do PAC, RFP, 2016), possibilitando *“a melhoria da fluência leitora dos alunos, bem como da compreensão de todos os tipos de texto”* (PTT, 12, RFP, 2016). Neste sentido, o aperfeiçoamento da prática pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem contribuiu para o *“sucesso escolar e educativo dos alunos”* (Coord. da equipa do PAC, RFP, 2016). Estes testemunhos evidenciam boas práticas (Area, 2007; Bezara, 2007; Brown & Webb, 2004; Epper, 2004; Gilleran, 2006), no que respeita ao desenvolvimento da formação contínua e continuada, numa lógica do professor reflexivo (Alarcão, 2001), que pensa e reformula a sua ação. Essa intervenção é alicerçada num conhecimento fundamentado dos problemas contextuais e

sociais, que afetam cada instituição escolar, por forma a conhecê-la com outra profundidade e a encontrar, se possível, a resolução desses problemas, através do envolvimento de todos. Assim, pela *“aplicação de estratégias e atividades”* (Coord. da equipa do PAC, RFP, 2016), numa aprendizagem partilhada e interativa, é exequível promover o sentido crítico, a união e o diálogo de uma escola que aprende (Bolívar, 1997; Santos Guerra, 2001).

Neste contexto de uma ação comum, e como se pode observar em ambos os relatórios, nas perceções da Coordenadora e professores participantes, durante dois anos o PAC evoluiu positivamente, tanto na gestão organizacional como na gestão pedagógica:

*“A operacionalização deste Projeto no primeiro ciclo do ensino básico nestes dois anos letivos contribuiu para despertar os alunos para a importância da leitura em todas as disciplinas, motivando-os a ler, analisar e compreender o que leem, promovendo a melhoria da sua fluência leitora e da sua compreensão da leitura, o que conduziu também ao desenvolvimento do seu raciocínio matemático, da sua comunicação matemática e da sua capacidade de resolver problemas e desafios matemáticos.”* (Coord. da equipa do PAC, RFP, 2016)

O discurso da Coordenadora do PAC reflete os contributos positivos, observados e confirmados pelos resultados escolares dos alunos, com a aplicação do Projeto *“nestes dois anos letivos”*, uma vez que *“contribuiu para despertar os alunos para a importância da leitura em todas as disciplinas.”* Da análise dos Relatórios, depreende-se que a operacionalização do Projeto conseguiu atingir as metas e os objetivos propostos, uma vez que todos os participantes, alunos e professores, se envolveram *“com muita dedicação e trabalho colaborativo”* (RFP, 2016), na implementação de *“um trabalho rigoroso, exigente e motivador, nunca desistindo de alunos que ofereciam resistência às atividades escolares e cujo desânimo os encaminhava para o insucesso escolar”* (RFP, 2016).

No geral, estes Relatórios confirmam as vantagens de um Projeto que contribuiu para a qualidade educativa e o sucesso escolar dos alunos participantes. Nesta medida, vai ao encontro de outros projetos semelhantes, concretizados em diferentes anos de escolaridade, no que respeita à transversalidade da Língua Materna (Bento, 2008; Martins & Mesquita, 2010; Pinto, 2010; Sá, 2012), bem como no que concerne à implementação da monodocência coadjuvada, em sala de aula, assente no trabalho colaborativo entre docentes (Pereira, 2010; Rodrigues & Duarte, 2011; Sá, 2012;).

## **5.8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS**

A análise das entrevistas, e respetivos resultados qualitativos, visa descortinar padrões semânticos e formular interpretações sobre o fenómeno em estudo, seguindo um processo indutivo, que possibilite encontrar respostas às questões formuladas na

investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (2013, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” Neste sentido, a análise dos dados, recolhidos através das entrevistas, apresenta-se como um conjunto de procedimentos, a partir dos quais o investigador, para além da narrativa descritiva, interpreta os dados (Denzin & Lincoln, 2006).

As entrevistas foram realizadas individualmente, com um guião estruturado, tendo em conta a disponibilidade da agenda do professor entrevistado, e cumprindo os requisitos da ética profissional e do consentimento informado da gravação (Bogdan & Biklen, 2013). Por este facto, optou-se por identificar os professores, mediante a sua função na organização/escola e no Projeto Aprender a Crescer (PAC), de forma a garantir o seu anonimato (Coutinho, 2013).

Na entrevista, procurou-se, na primeira parte, conhecer a identidade profissional dos docentes, enquanto, na segunda, interessou averiguar as suas perceções sobre a avaliação do contexto (ponto de partida), e, na terceira, indagar a sua opinião, referente à avaliação da operacionalização do Projeto. Por fim, na quarta parte, importou registar a avaliação dos participantes sobre os resultados do Projeto. Assim, considerou-se importante analisar não só a função que os professores desempenham no Projeto, como também investigar quais as causas e os fatores que motivaram a sua implementação, nas escolas do 1º CEB do Agrupamento. Desta forma, para além dos dados recolhidos, nas duas primeiras partes da entrevista, considerou-se ainda pertinente auscultar as opiniões sobre a operacionalização e avaliação final do trabalho de Projeto – a terceira e quarta partes – concretizando a análise categorial das perceções dos docentes entrevistados. A esta estruturação do guião da entrevista esteve subjacente a recolha de dados, indispensável para a análise da operacionalização e avaliação do PAC, em dois anos consecutivos, e o seu reflexo no sucesso escolar e educativo dos alunos (ver Apêndice V).

Em junho de 2016 foram, então, materializadas as entrevistas no Agrupamento em análise, a um total de 6 sujeitos, com diversas funções na comunidade escolar. Após a realização das mesmas, gravadas em áudio com a devida autorização, procedeu-se à respetiva transcrição. A passagem da oralidade para a escrita sofreu algumas retificações, ao nível de repetições de palavras e eventuais incorreções frásicas (Amado & Ferreira, 2014; Duarte, 2004; Flick, 2005).

Seguidamente, deu-se início à análise de conteúdo das 6 entrevistas efetuadas, com recurso à **aplicação webQDA**, um programa que efetua análise qualitativa de dados (Costa, 2012), como referenciado no Capítulo da Metodologia (cf. Cap.4). Aplicou-se a análise de conteúdo, um conjunto de técnicas qualitativas, que exige do investigador uma

interpretação baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2011). O ato de inferir implica efetuar um cálculo lógico, pelo qual se aceita uma proposição, pela sua interligação com outras proposições, já consideradas verdadeiras (Amado, 2014; Bardin, 2011), ou seja, atribui-se valor simbólico ao discurso obtido dos indivíduos entrevistados ou questionados, nas perguntas abertas de um questionário. A fim de identificar e contabilizar as referências, contidas no discurso dos entrevistados, aplicou-se análise categorial, de forma a possibilitar uma interpretação fundamentada dos resultados obtidos, que desse resposta à pergunta de partida desta investigação. A análise categorial pressupõe desmembrar os dados, fornecidos pelos entrevistados, em categorias agrupadas analogicamente, permitindo recolher e contabilizar valores, opiniões, percepções e até atitudes, observadas pelo entrevistador durante a entrevista (Bardin, 2011; Bogdan & Biklen, 2013). Ademais, foi necessário enquadrar a análise, tendo em conta as conceções teóricas de vários investigadores, que, precedentemente, produziram informação pertinente sobre a mesma problemática (Edwards & Holland, 2013).

No que diz respeito às funcionalidades do webQDA, no *software* inseriram-se, primeiramente, os dados do Projeto, criado e importado para o Sistema de Fontes (Fontes Internas, Fontes Externas e Notas). Posteriormente, foram criadas as categorias e executada a sua organização, através de codificação (Códigos Livres, Códigos Árvore, Descritores e Classificações) dos segmentos semânticos do *corpus* textual. Esta informação foi cruzada no questionamento, através da realização de matrizes numéricas, o que permitiu, de acordo com o objetivo da investigação, pesquisar e contabilizar palavras e textos. As matrizes numéricas evidenciam o número de fontes, palavras e referências, com valor percentual da unidade de sentido do discurso, relativamente a cada entrevistado. Em acréscimo, a webQDA, enquanto aplicação de análise qualitativa, possibilitou visualizar, filtrar, editar, acrescentar e eliminar informação, em cada um dos sistemas: Fontes, Codificação e Questionamento (Freitas, Neri de Souza & Costa, 2016).

No seguimento da análise das entrevistas, numa primeira fase, estas foram lidas de forma flutuante (Bauer & Gaskell, 2008), visando uma apropriação inicial do seu conteúdo, crítica e reflexiva, por parte da investigadora. As fases posteriores comportaram a **seleção textual, análise, codificação e formação de blocos semânticos, com desmontagem do texto em categorias e subcategorias** (Flick, 2005; Stake, 2012).

Após esta explicação processual, iniciar-se-á a análise e discussão das entrevistas.

### 5.8.1. Caracterização dos sujeitos entrevistados

A tabela seguinte contém algumas características dos professores entrevistados, consideradas relevantes para a análise a efetuar.

**Tabela 14 - Características dos professores entrevistados**

Função no Projeto	Tempo na carreira	Tempo no Agrupamento	Formação
Diretora do Agrupamento	35	13	Licenciatura em Educação Musical
Subdiretora e supervisora do PAC	32	16	Licenciatura 1º CEB; Pós-Graduação em Administração escolar
Prof. de Matemática e coordenador (Prof. PAC1)	18	8	Licenciatura 1º CEB - Matemática e Ciências da Natureza; Mestrado em TIC
Prof. de Matemática (Prof. PAC2)	17	7	Licenciatura 1º CEB
Profª de Português (Prof. PAC3)	19	13	Licenciatura 1º CEB - Português/Inglês
Profª de Português (Prof. PAC 4)	20	7	Licenciatura 1º CEB - Português/ Francês
Média (anos de serviço)	23.5	10.6	

Os 6 docentes entrevistados apresentam um tempo médio de serviço de 23,5 anos na carreira e 10,6 anos em exercício de funções, no Agrupamento de escolas onde decorreu o estudo. Destes, 2 são do sexo masculino (os professores do PAC de Matemática) e 4 do sexo feminino, o que vai ao encontro da tendência nacional, numa profissão predominantemente feminina (Cortez, 2008; Fonseca, 2007).

Relativamente ao nível académico, verifica-se que, à exceção da Diretora, todos pertencem ao 1º ciclo do Ensino Básico (grupo 110), com diferentes variantes de formação. Contudo, todos têm em comum o perfil determinado pela Direção, para fazer parte do grupo de trabalho do Projeto. O professor coadjuvante PAC1, que acumula as funções de docente e Coordenador, na disciplina de Matemática, para além da sua formação inicial, tem o mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Por sua vez, a Subdiretora concluiu o curso de Pós-Graduação em Administração escolar.

### 5.8.2. Avaliação do Contexto (ponto de partida)

Na tabela seguinte apresenta-se a primeira categoria, **motivação**, com a perceção dos professores entrevistados sobre as **causas e fatores** e os **objetivos**, que motivaram a existência do Projeto Aprender a Crescer (PAC). As informações foram retiradas do *corpus* textual, após análise do conteúdo discursivo (Bardin, 2011; Edwards & Holland, 2013). Desta forma, as categorias e subcategorias, embora pensadas *a priori*, emergiram *a posteriori* do discurso semântico analisado.

**Tabela 15 - Percepções dos professores sobre a motivação**

Categorias	Subcategorias	Professores Entrevistados						
		Diretora	Subdiretora	Prof. PAC1	Prof. PAC2	Prof. PAC3	Prof. PAC4	Total Refs.
Motivação	Causas e fatores	8	10	5	5	2	3	33
	Objetivos	15	12	8	6	4	10	55

**Legenda:** Refs. – Referências.

Conforme se pode verificar, o entrevistado, que mais destacou a subcategoria **Causas e fatores**, foi a Subdiretora, com 10 referências, logo seguida da Diretora, com 8. Observa-se que a primeira apresenta mais 2 referências do que a segunda. Embora não estando explícito nestes dados, recorde-se que, na Direção do Agrupamento de escolas, no qual se realizou o estudo, a Subdiretora é o elemento representante e responsável do 1º ciclo, o que poderá justificar o elevado número de referências, uma vez que acompanha mais os assuntos deste nível de ensino.

Comparando as entrevistas, ambas referem causas e fatores comuns:

Diretora

*“(...) com a leitura e interpretação de textos e com a Matemática (Ref.1); (...) está expresso no nosso Plano de Ação para a Melhoria, há que implementar processos que proporcionem aprendizagens significativas e que melhorem as aprendizagens (Ref.3); Depois do diagnóstico e da assimilação dos pontos a melhorar, e com uma legislação que deu hipótese à monodocência coadjuvada, estávamos na posse dos elementos básicos, para arrancar com um projeto que fosse de encontro às nossas necessidades.” (Ref.8)*

Subdiretora

*“(...) muitas das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos matemáticos prendiam-se com a falta de compreensão da leitura dos enunciados e desafios da Matemática (Ref.1); a ideia do Projeto teve em linha de conta o diagnóstico sobre as fragilidades e, por consequência, os pontos a melhorar na visão estratégica da Diretora do Agrupamento (Ref.5); muitos alunos não davam respostas assertivas, por não compreenderem o significado de alguns vocábulos matemáticos e, ainda, por não saberem distinguir o essencial e o acessório num texto – sim, porque um enunciado de Matemática não deixa de ser um texto.” (Ref.8)*

Como se pode constatar, as entrevistadas usam palavras-chave, tais como “*compreensão de enunciados/textos*”, “*pontos a melhorar*”, “*aprendizagem significativa*”, indo de encontro ao propósito da implementação do PAC.

Ainda em relação à subcategoria Causas e fatores, o entrevistado com menos referências é o Professor PAC3, com 2, seguido do Professor PAC4, com 3. Todavia, ambos destacam a importância da implementação do Projeto.

Prof. PAC4

*“O Projeto Aprender a Crescer surgiu da necessidade de diminuir as dificuldades dos alunos, na leitura e na compreensão de textos. Todos sabemos que estes fatores são determinantes, para o sucesso na aprendizagem dos conteúdos de todas as disciplinas.”* (Ref.4)

Prof. PAC3

*“Muitas dificuldades no domínio da Matemática, na resolução de problemas e no que respeita ao Português, na interpretação e na escrita de textos. Estes problemas estão associados à dificuldade dos alunos em compreender o que lhes é pedido nos enunciados dos testes, dos exames, dos exercícios na sala de aula... muito notório na disciplina de Matemática, quando os alunos dão uma resposta que nada tem a ver com o que é pedido no enunciado.”* (Ref.1)

As opiniões supra focam-se no desenvolvimento transdisciplinar da leitura, dado que os entrevistados são professores coadjuvantes, na disciplina de Matemática.

Analisando o indicador **objetivos**, verifica-se que o entrevistado, que mais enfatizou a existência de objetivos motivadores, para a implementação do PAC, foi a Diretora, com 15 referências. Destas, destaca-se a referência que representa mais conteúdo, e valor percentual correspondente (3,26%), respeitante ao PAC:

Diretora

*“(...) contribuiu substancialmente para o rumo que queremos seguir, um rumo de aprendizagem e de melhoria contínua, procurando ações integradoras, colaborativas e de cumplicidade de todos os elementos da comunidade educativa, e que se incorpora totalmente nas metas e finalidades priorizadas no Projeto Educativo deste Agrupamento de escolas.”* (Ref.11)

Ao fazer esta afirmação, a Diretora testemunha a importância do PAC, para a concretização das metas e das *“finalidades priorizadas no Projeto Educativo deste Agrupamento de escolas”*, o que leva a concluir que o PAC foi uma ideia pensada em prol do sucesso educativo dos alunos, no Agrupamento. Em contrapartida, o entrevistado que menos se referiu aos objetivos foi o Prof. PAC 3, com 4 referências. A seguir, transcreve-se a referência mais elevada (1,67%), registada no webQDA no discurso deste docente.

Prof. PAC 3

*“As principais prioridades centram-se, exatamente, no investimento dos docentes na renovação das suas práticas, na estimulação e motivação dos alunos, melhorando as suas aprendizagens, desenvolvendo as suas competências leitoras e de raciocínio, uma vez que estas são transversais a todos os domínios do currículo.”* (Ref. 2)

Para este entrevistado, os objetivos principais centram-se não só no sucesso escolar dos alunos, mas também *“no investimento dos docentes”* que, com o PAC, renovam as suas práticas, num processo de autoformação.



Estes resultados vão ao encontro de alguns estudos analisados, aquando da revisão da literatura, porquanto é possível associar o ensino e aprendizagem do Português padrão com o desenvolvimento de competências transversais curriculares (Carvalho, 2007; Rodrigues, 2011; Sá, 2012), interligando o desenvolvimento dos discentes com a formação contínua docente.

### 5.8.3. Avaliação da operacionalização do Projeto

Relativamente à segunda parte da entrevista, contou-se, igualmente, com o *software* webQDA, para realizar, validar e questionar a análise do material recolhido. Tal como consta na tabela seguinte, apresentam-se os resultados respeitantes à categoria **organização e gestão pedagógica** do PAC, focalizando o contexto de sala de aula. No discurso dos entrevistados, foram identificadas perceções respeitantes às subcategorias que se enumeram: monodocência coadjuvada, trabalho colaborativo, fatores potenciadores de constrangimento, fatores potenciadores de melhoria e Projeto transdisciplinar.

**Tabela 16 - Perceções dos professores sobre organização e gestão pedagógica**

Categorias	Subcategorias	Professores Entrevistados						
		Diretora	Subdiretora	Prof. PAC1	Prof. PAC2	Prof. PAC3	Prof. PAC4	Total Refs.
Organização e gestão pedagógica	Monodocência coadjuvada	9	19	23	12	27	22	112
	Trabalho colaborativo	16	20	20	11	26	27	120
	Fatores potenciadores de constrangimentos	6	9	6	5	5	6	37
	Fatores potenciadores de melhoria	18	27	26	14	19	33	137
	Projeto transdisciplinar	24	28	32	22	21	31	158

**Legenda:** Refs. – Referências.

A leitura dos dados da tabela supracitada permite verificar que o maior número de referências sobre a **monodocência coadjuvada** é atingido pelos professores coadjuvantes. Assim, o Prof. PAC3 totaliza 27, o Prof. PAC1 23 e o Prof. PAC4 22, talvez por serem os responsáveis pela orientação do PAC nas escolas do Agrupamento.

Este tipo de docência é realçado pelos 3 professores, por permitir dar uma resposta adequada, às dificuldades dos alunos. Tal facto é evidenciado pelo Prof. PAC3, ao mencionar que *“com dois professores em sala de aula, mais facilmente se consegue atender a todos os alunos”* (Ref.6). Por sua vez, o Prof PAC1 refere que *“ambos trabalhamos para um mesmo fim – o sucesso dos alunos”* (Ref.17). A reforçar a vantagem do trabalho, durante as aulas de coadjuvação, o Prof. PAC2 lembra que *“os alunos sentem-se mais apoiados, ficam mais recetivos e motivados, colaboram ativamente com os professores e participam*

*com empenho em todas as atividades propostas” (Ref.5).*

Destes testemunhos, pode-se depreender que o ambiente na sala de aula promove relações interpessoais entre os diversos atores, professor/aluno, aluno/aluno e professor/professores, assentes na empatia, no respeito e na capacidade de escutar e compreender, uma vez que os alunos *“colaboram ativamente com os professores e participam com empenho em todas as atividades”* (Prof. PAC2, Ref.5).

Relativamente ao **trabalho colaborativo** (120), o entrevistado com maior número de referências é o Prof. PAC4 com 27, seguido do Prof. PAC3 com 26, e, em igual número, com 20 referências, a Subdiretora e o Prof. PAC1.

As perceções, contidas no discurso semântico destes entrevistados, reforçam a importância do cumprimento dos objetivos em sala de aula, do trabalho em equipa e da avaliação formativa. Por isso, justifica-se a concretização de várias reuniões de trabalho, entre a equipa do PAC e os professores coadjuvados, *“para a planificação de estratégias e elaboração de atividades, para reflexão conjunta acerca dos pontos fortes e pontos a melhorar”* (Prof. PAC4). A opinião do docente, anteriormente citado, remete para o conceito do professor como investigador reflexivo da sua prática pedagógica (Roldão, 1999). Desta forma, o docente assume-se como um profissional que faz a gestão do currículo (Mouraz, Leite & Fernandes, 2013). Em convergência, o Prof. PAC3 revela que *“este projeto veio potenciar o trabalho colaborativo entre docentes, veio abrir novos horizontes na prática letiva e um enriquecimento pedagógico”*.

Desta maneira, assume-se um outro olhar sobre a gestão do trabalho em sala de aula, entendendo o professor como um orientador que, em trabalho conjunto entre pares, reflete, toma decisões e adquire conhecimento prático. Outros entrevistados, citados a seguir, explicitam perceções similares:

Prof. PAC1

*“(…) a elaboração com coadjuvação, com colaboração entre os docentes de maneira a haver uma maior partilha, maior articulação, cooperação e colaboração entre todos, de maneira a trocarem experiências, para cada um poder melhorar a sua prática pedagógica.” (Ref.14)*

Subdiretora

*“(…) com coadjuvação, com colaboração entre os docentes, de maneira a haver uma maior partilha, maior articulação, cooperação e colaboração entre todos, de maneira a trocarem experiências, para cada um poder melhorar a sua prática pedagógica.” (Ref.1)*

Prof. PAC2

*“(…) trabalho colaborativo de monodocência coadjuvada, onde se tem planeado e discutido em conjunto, realizado muito trabalho para além do visível, quer em reuniões de Conselho de Docentes de Ano, quer em reuniões da equipa do Projeto, quer, ainda, em reuniões dos professores de Apoio Educativo.” (Ref.8)*

Estas reflexões evidenciam a necessidade de planejar a ação, desenvolvendo um trabalho em comum, por oposição ao ensino tradicional, caracterizado por um trabalho isolado do professor do 1º ciclo. No estudo, os docentes expressam a relevância de uma atitude pró-ativa, perante os desafios da Educação, como referenciam Marques e Costa (2004). Triangulando as percepções dos professores entrevistados, assim como da Coordenadora do Projeto, no discurso escrito constante dos Relatórios, constata-se que, na opinião destes docentes, se verificou um efetivo desenvolvimento pessoal e profissional, alicerçado na colaboração e reflexão sistemáticas. Cada docente reinventou-se na prática letiva, tornando-se parte de um grupo coeso (Moreira, 2009), como os próprios reconhecem

Relativamente à subcategoria **fatores potenciadores de constrangimento**, regista-se, por ordem crescente, 5 referências do Prof. PAC2, bem como do Prof. PAC3, 6 do Prof. PAC 4, e igual número do Prof. PAC 1 e da Diretora. Com um total mais elevado, de 10 referências, destaca-se a Subdiretora.

Da leitura do discurso transcrito, entende-se “constrangimentos” na ótica sinónima do termo, ou seja, acanhamento, embaraço, falta de liberdade de ação (Costa, 2015, p. 463). Conforme relatado pelos entrevistados: *“o Professor Titular de Turma, em monodocência, traz consigo o hábito de ser ele o responsável pela turma e pelo trabalho que executa na «sua» sala de aula, com os «seus» alunos, o «seu» armário (Diretora); “A monodocência, para o melhor e para o pior, é a estrutura de ensino secular e em vigor” (Prof. PAC2); “De início, encontramos muita resistência por parte da maioria dos colegas, que viam a coadjuvação como uma fiscalização às suas práticas docentes” (Prof. PAC3); “existem, sempre, resistências à mudança” (Prof. PAC4).*

Ainda quanto às práticas vivenciadas pelos docentes, é possível entrever alguma cristalização socioprofissional dos professores coadjuvados, uma vez que *“a monodocência, para o melhor e para o pior, é a estrutura de ensino secular e em vigor” (Prof. PAC2).* Esta situação é reforçada por algumas percepções, que atingem um valor percentual elevado (2,3% e 2,7%), e que a seguir se transcrevem:

Subdiretora

*“Nós, muitas vezes, estarmos renitentes à mudança, aquele medo à mudança, dá-nos sempre medo. Sobre isso eu até digo que nós temos a mania que somos donos da sala, temos medo da partilha, estou a fazer mal, não quero que me vejam, ou então sou muito bom mas isso não é para partilhar com ninguém é só para os meus alunos. Resumindo, foi como disse no início, alguns constrangimentos foram o medo da partilha. Com o tempo houve modificações nas atitudes.” (Ref.7)*

Prof. PAC1

*“No primeiro ano de implementação do Projeto, senti que a coadjuvação nas disciplinas de Português e Matemática deixou alguns docentes titulares de turma*

*um pouco apreensivos. Uns porque estavam habituados a trabalhar de um modo um pouco isolado na sua sala de aula, outros porque consideravam que não necessitavam de qualquer apoio para lecionar as referidas disciplinas e alguns porque julgavam que a monodocência coadjuvada pouco ou nada acrescentaria ou mudaria a sua prática pedagógica, metodologia, estratégias ou recursos educativos que aplicavam nos processos de ensino e de aprendizagem.” (Ref.1)*

Estas reflexões revelam a emergência de termos como “medo”, “mudança”, “hábito”, “solidão” e “isolado.” Na essência destas palavras é possível identificar a reprodução do ensino, vivenciado pelos docentes enquanto alunos, indo ao encontro de uma cultura “privatista” (Hargreaves, 2001, p.185), referida no enquadramento teórico. Apesar da consciencialização das vantagens de uma mais abertura ao trabalho colaborativo e à partilha em comunidade aprendente, ainda subsistem, nos docentes, hábitos de um trabalho individual e isolado, pelo receio do erro e da crítica.

Ainda como **fatores potenciadores de constrangimento**, transcrevem-se algumas opiniões, que acentuam o problema da mobilidade docente:

Diretora

*“(...) embora numa ou outra escola ainda se verifique a triste realidade de constante mudança de professores, cada vez que há concurso de docentes, na maioria das escolas do Agrupamento, o corpo docente é manifestamente estável.” (Ref. 7)*

Subdiretora

*“(...) e da mobilidade dos professores, pois infelizmente é uma realidade ainda atual, em algumas escolas do nosso Agrupamento, existir mudança de professores em cada ano letivo ou após concurso nacional de docentes. Esta instabilidade do corpo docente, a meu ver, também é uma fragilidade que poderá ser minorizada com um projeto em monodocência coadjuvada.” (Ref.10)*

Prof. PAC1

*“Outro constrangimento foi a mudança de professores nalgumas escolas. Mudança no sentido da mobilidade docente. E, por vezes, como os professores mudam de escola, pelos concursos, não se adaptam facilmente às mudanças de funcionamento do Agrupamento «novo».” (Ref.5)*

As perceções acima transcritas refletem, novamente, a mudança. No entanto, esta mudança tem um carácter diferente, dado significar “mudança no sentido da mobilidade docente” (Prof. PAC, Ref.5). É descrita como “mudança de professores cada vez que há concurso de docentes, mudança de professores nalgumas escolas” (Subdiretora, Ref.10) e em “cada ano letivo ou após concurso nacional de docentes” (Diretora, Ref.7). No cerne destas reflexões é possível aperceber as consequências da mudança física, devido à mobilidade docente, que suscita constrangimentos, quando há constante adaptação dos professores a novos contextos. Dadas as características específicas de cada comunidade

educativa, a mudança para outra escola nem sempre é bem-sucedida, por eventual cansaço, desmotivação e angústia, sobretudo quando a mobilidade não é desejada (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). Além disso, a integração numa nova comunidade implica tempo, de forma a proporcionar o conhecimento da realidade contextual e a construção de relações interpessoais. Por isso, a mobilidade docente pode ser impeditiva de uma interação mais alargada com os pares e a própria comunidade educativa (Zabalza, 1999). Em último caso, provoca isolamento emocional, pouca predisposição para o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional (Cavaco, 1999; Formosinho et al., 2010; Santos Guerra, 2002), comprometendo o sucesso escolar (Bolívar, 2012).

Passando à análise da subcategoria **fatores potenciadores de melhoria**, com 137 referências, observa-se, por ordem decrescente, a Prof. PAC4 com 33 referências, a Subdiretora com 27, o Prof. PAC1 com 26, a Prof. PAC3 com 19, a Diretora com 18 e, por fim, o Prof. PAC2 com 14. As entrevistadas, com maior número de referências, afirmam que:

Prof. PAC4

*“Estimulou os alunos a solicitarem esclarecimento de dúvidas com mais frequência; proporcionou mais confiança aos alunos, na participação oral; permitiu uma maior e melhor exploração de tarefas práticas e um trabalho de apoio mais centrado no aluno, e permitiu, também, uma maior atenção e concentração dos alunos.”* (Ref.30)

Subdiretora

*“Eu acho que é através de uma prática pedagógica diferenciada, com coadjuvação, com interação entre os docentes, de maneira a haver uma maior partilha, maior articulação, cooperação e colaboração entre todos, de maneira a trocarem experiências para cada um poder melhorar a sua prática pedagógica. Nós pretendemos, como expressa o nosso Plano de Melhoria, diversificar as práticas pedagógicas e educativas, criar e operacionalizar projetos, que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo.”* (Ref.1)

Como se depreende, as entrevistadas focam o seu discurso num trabalho dinâmico, diferenciado, mais centrado no aluno, uma vez que *“estimulou os alunos a solicitarem esclarecimento de dúvidas com mais frequência”* (Prof. PAC4). Desta forma, a comunicação, a colaboração e a interação proporcionam a troca de *“experiências para cada um poder melhorar a sua prática pedagógica”* (Subdiretora). Fazendo eco das perceções dos seus pares, o Prof. PAC2 ressalta um *“ensino mais dinâmico para as crianças «nativas digitais», ao contrário do professor que cresceu numa outra era”* (Ref.1), e, por sua vez, a Diretora refere que a melhoria *“assenta na ação e na reflexão, cujo papel principal é a comunicação, uma vez que permite estabelecer a ligação entre as pessoas”* (Ref.17).

No discurso analisado, interligam-se conceitos como a colaboração, a supervisão e o desenvolvimento profissional, numa escola (re)construída pela reflexão e apropriação

de um clima e cultura próprias (Alarcão, 2007; Moreira, 2009). Acresce o ensino mais centralizado no aluno, focalizado nas motivações intrínsecas do discente, em contacto com o meio tecnológico (Roldão, 2013)

Por fim, a subcategoria **Projeto transdisciplinar** é a que agrega mais referências (158) distribuídas da seguinte forma: Prof. PAC1 (32); Prof PAC4 (31); Subdiretora (28), Diretora (24); Prof. PAC2 (22) e Prof. PAC3 (21).

O discurso dos professores permite entrever que, quando se perspetiva a conceção de um Projeto transdisciplinar e se trabalha em equipa, é determinante equacionar a capacidade de interação e empatia do professor coadjuvante, em relação aos alunos, a que acresce a sua flexibilidade em se adaptar a vários contextos, promovendo a mudança de um ensino compartimentado para *“uma perspetiva de ensino e aprendizagem pluridisciplinar e transversal”* (Prof. PAC1, Ref.5). Neste entendimento, os docentes assumem que o *“Português ocupa um lugar privilegiado, ao contribuir para o desenvolvimento de competências de literacia”* (Prof. PAC4, Ref.21), uma vez que a aplicação de *“estratégias que não são muito utilizadas pelo professor, faz com que os alunos aprendam e queiram saber mais, investigar mais, a ter mais curiosidade”* (Subdiretora, Ref.8). Além disso, afirmam que, na implementação de um Projeto transdisciplinar, é fulcral questionar uma intervenção diferenciada, por forma a promover a diferença do que é habitual, dinamizando *“uma abordagem pedagógica mais dinâmica e interativa, na sala de aula, onde a professor deu mais realce à participação e produtividade de cada aluno, para além das fichas de avaliação sumativa”* (Diretora, Ref. 18).

Na inquietação sobre como se deve planear, conceber, coordenar e orientar um Projeto transdisciplinar, com efetivo impacto, ao nível da motivação dos professores e dos alunos, da qualidade do ensino e da aprendizagem, e ainda quanto aos resultados, os docentes reiteram que é preciso repensar procedimentos e atitudes, considerando o exercício transversal da Língua Materna e a formação para a cidadania. Nesta perspetiva, há que ter em conta que as atividades do Projeto podem ajudar *“paulatinamente, os alunos a crescer pelo grau de variedade e complexidade das atividades inseridas no Portefólio Passaporte de Viagens”* (Prof. PAC2, Ref.12).

Triangulando a análise efetuada, desde o início deste capítulo, a propósito dos Portefólios dos alunos, *Passaporte de Viagem – Português e Matemática de mãos dadas*, comprova-se que o ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura, em atividades diversas, privilegiando a variedade e complexidade, potencia o crescimento do discente, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, na perceção dos entrevistados, o saber relacionar e interligar conhecimento das várias áreas curriculares possibilita melhor desempenho escolar, pelas ferramentas orientadas e adquiridas pelos

discentes. Desta forma, segundo um dos professores, num projeto transdisciplinar do 1º ciclo, focalizado nas disciplinas de Português e Matemática, importa *“mostrar que a leitura, a compreensão e a comunicação oral e escrita são muito importantes para que os resultados melhorem e se consiga resolver os problemas com maior facilidade”* (Prof. PAC3, Ref. 7).

Pelas palavras transcritas dos entrevistados, pode-se concluir que é possível conceber e implementar um Projeto que se assume *“como integrador, de enriquecimento curricular, de apoio pedagógico e metodológico e suporte quer a professores, quer a alunos”* (Prof. PAC1, Ref. 9), com uma abordagem transversal relacionada *“com a literacia, a comunicação oral e escrita, nas restantes disciplinas”* (Prof. PAC4, Ref. 20).

Estas perceções convergem com estudos referidos por vários autores, na parte teórica deste trabalho, como Figueiredo e Palhares (2005), Rodrigues e Duarte (2011), Sá (2012), entre outros, que valorizam a transversalidade curricular.

Por fim, importa referir que, na procura das 100 *“Palavras mais frequentes”*, no software webQDA, surge, em primeiro lugar, a palavra *“Projeto”*, com 279 repetições. Neste contexto, o referente é o Projeto transdisciplinar Aprender a Crescer, que foi concebido, planeado e implementado, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, a fim de aperfeiçoar o desenvolvimento transversal da leitura, nas áreas curriculares de Português e Matemática, com o propósito de melhorar a capacidade de compreensão leitora.

#### **5.8.4. Avaliação dos resultados do Projeto (ponto de chegada)**

Na terceira e última parte das entrevistas, procurou-se saber a perceção dos entrevistados, 2 do órgão de gestão e 4 que fazem parte da equipa, sobre os resultados da operacionalização do Projeto Aprender a Crescer, em monodocência coadjuvada, no 1º CEB, com foco na leitura, nas disciplinas de Português e Matemática, em dois anos consecutivos, num Agrupamento de escolas, em Gondomar.

Importa recordar que, na segunda parte da entrevista, no ponto de partida, na categoria motivação (cf. Tabela 15), os entrevistados referiram que o Projeto *“É uma iniciativa dos órgãos de gestão deste Agrupamento de escolas”* (Prof. PAC1), acreditando *“que o investimento no desenvolvimento das capacidades globais deve ser efetuado desde o 1º ano de escolaridade”* (Diretora). Além disso, *“estávamos na posse dos elementos básicos para arrancar com um projeto que fosse de encontro às nossas necessidades”* (Diretora). Neste sentido, o Projeto de intervenção surgiu:

Subdiretora

*“Aqui com a ajuda da minha colega [a Coordenadora do Projeto], que tem muitas ideias” (Ref.3); Porque notamos que essencialmente os nossos alunos tinham falta de leitura, falta de entendimento do Português e falta de saber ler para poder*

*responder (Ref.6); Pedimos-lhe que desenhasse um projeto, tendo em conta o nosso contexto, quer de resultados escolares da avaliação interna e avaliação externa, quer do trabalho dos docentes, quer ainda os fatores externos à escola, como é o caso das famílias.” (Ref.7)*

As palavras acima transcritas revelam a motivação, que levou a Direção do Agrupamento a solicitar, à professora e investigadora, a conceção, implementação e coordenação de um projeto destinado ao 1º CEB, tendo em conta “a falta de entendimento do Português e falta de saber ler para poder responder” (Subdiretora, Ref. 6), que afetavam os resultados escolares. Neste sentido, foi desenhado um Projeto transdisciplinar, com propostas didáticas de Português e Matemática, orientadas para a promoção de competências transversais, na compreensão da leitura. Como supramencionado, aos professores coadjuvantes coube, em contexto de sala de aula, a aplicação de estratégias de ensino e aprendizagem, a fim de reforçar a leitura, a compreensão, a escrita, a comunicação matemática e a transversalidade dos saberes.

De seguida, **no ponto de chegada**, é analisada a perceção dos professores sobre **o sucesso escolar e educativo** (Tabela 17), uma categoria que se subdivide em quatro subcategorias, concretamente Implementação de estratégias da compreensão leitora; Desenvolvimento de estratégias transversais da leitura; Papel do professor e Papel do aluno, totalizando 362 referências.

**Tabela 17 - Perceções dos professores sobre o sucesso escolar e educativo**

Categorias	Subcategorias	Professores Entrevistados						
		Diretor a	Subdiretora	Prof. PAC1	Prof. PAC2	Prof. PAC3	Prof. PAC4	Total Refs
Sucesso Escolar Educativo	Implementação de estratégias da compreensão leitora	8	11	20	12	15	17	83
	Desenvolvimento de estratégias transversais da leitura	11	13	23	14	16	14	91
	Papel do professor	12	21	16	13	19	17	98
	Papel do aluno	9	10	20	15	16	19	89

**Legenda:** Refs. – Referências.

Como se pode verificar, no que concerne à subcategoria **implementação de estratégias de compreensão leitora**, os elementos da **Direção do Agrupamento** têm uma perceção aproximada, tendo em conta o número de referências, 8 da Diretora e 11 da Subdiretora. Importa não esquecer que a formação académica da Subdiretora está mais próxima da realidade do Projeto e do nível de ensino, a que o mesmo se destina (1º CEB).

Na procura de sentidos semânticos, encontraram-se referências que se interligam pelo conteúdo e se destacam pelo valor percentual, assinalado pelo programa webQDA, no



discurso das entrevistadas, tal como se evidencia nas transcrições.

Diretora

*“A Língua Materna é transversal a todas as áreas curriculares. Vários estudos têm comprovado as potencialidades da leitura (pelo encantamento que traz à criança/aluno), na aprendizagem da Matemática. Então, há que ensinar a compreender o sentido e o significado do que se lê, com estratégias específicas. Sem a aprendizagem de uma leitura compreensiva, não há bons resultados escolares.”* (Ref.8 = 2,98%)

Subdiretora

*“Para a aquisição das competências de compreensão da leitura, em todas as disciplinas, para que se domine a compreensão literal, a inferencial, a ordenação sequencial de informação, a identificação e/ou a seleção de informação e cumprir uma instrução, entre outros aspetos, é preciso um trabalho diário, em torno de estratégias explícitas de compreensão.”* (Ref.11 = 2,66%)

Ambas as entrevistadas aludem às potencialidades do Projeto, no domínio da leitura, como requisito para a aquisição de competências transversais a outras disciplinas. Nestas 2 referências predominam palavras-chave, como *“estratégias específicas”, “estratégias explícitas”, “compreensão”, “leitura”,* que apontam para a transversalidade da Língua Materna e o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, enquanto base do sucesso escolar, em todas as áreas curriculares.

Analisando a opinião dos **professores** do Projeto, os mesmos destacam a importância da **implementação de estratégias da compreensão leitora**. Observando a tabela, elaborada a partir dos dados recolhidos das entrevistas, analisadas pelo programa webQDA, verificam-se 20 referências do Prof. PAC1, 12 do Prof. PAC2, 15 do Prof. PAC3 e 17 do Prof. PAC4. Os quatro docentes concordam que o domínio do Português é essencial, para atingir o sucesso educativo. Segundo o Prof. PAC1, *“o Português é fundamental e transversal a todas as disciplinas”* (Ref. 4). O Prof. PAC2 afirma que *“a leitura será a base de toda a estrutura, que permite despoletar a resolução de situações problemáticas”* (Ref. 9). O Prof. PAC3 explicita que *“quanto melhores leitores, melhor será a sua compreensão dos diferentes conteúdos e mais facilitada será a sua aprendizagem”* (Ref. 2). Por fim, o Prof. PAC4 reitera que *“há uma estreita relação entre a compreensão da leitura e o sucesso na disciplina de Matemática e em todas as outras, por esse motivo é imprescindível saber ler e interpretar vários tipos de texto”* (Ref. 13). A opinião destes professores vai ao encontro de estudos realizados (Azevedo, 2010; Capucho, 2009; Freitas et al., 2007; Marques, 2007), em que os autores defendem que a Língua Materna é transversal ao currículo, sendo necessário ensinar os propósitos da leitura, ou seja, *“compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem”* (Silva, 2005, p.45).

Os entrevistados, além de enfatizarem a importância da Língua Materna na

aquisição de aprendizagens, ainda especificam algumas estratégias de compreensão leitora, como a seguir se pode constatar.

Prof. PAC1

*“O Projeto favorece a aplicação dessas estratégias, familiarizando os alunos com os diferentes tipos de texto, favorecendo também o desenvolvimento da compreensão de textos, a construção do significado antes, durante e após a leitura, a identificação dos temas, do espaço, tempo e personagens e fundamentalmente incentivando aos alunos para a leitura e estimulando a sua criatividade na aplicação de técnicas de escrita.” (Ref.7)*

Prof. PAC2

*“Várias estratégias e ferramentas de compreensão leitora foram operacionalizadas (identificar uma informação explícita no texto; justificar uma opinião, transcrever uma situação, encontrar palavras-chave, resumir, explicar o significado da(s) frase(s) com palavras próprias...). O Portefólio a que demos o nome de Passaporte de viagens evidencia estas atividades.” (Ref. 4)*

Prof. PAC3

*“É na diversidade de estratégias, tais como, definição do objetivo de leitura, atualização dos conhecimentos prévios, formular hipóteses, identificação de ideias essenciais e acessórias num texto; leitura paratextual, sublinhar palavras e expressões chave, ordenação sequencial de frases de acordo com o texto, pesquisar informação no texto, encontrar significados de vocábulos a partir do contexto do texto, realizar inferências, entre outras... mas é desta forma que se consegue abranger um maior número de alunos, pois sendo eles todos diferentes têm também diferentes formas de aquisição de competências.” (Ref14)*

Prof. PAC4

*“As estratégias aplicadas para atingir esse objetivo são diversificadas e os alunos são sempre apoiados para atingirem esse fim, partindo dos seus conhecimentos prévios. Neste sentido trabalham-se estratégias como as inferências, as ideias principais das acessórias, o resumo oral ou escrito, aprenderem a monitorizar a sua compreensão na leitura, interajam antes, durante e após o texto.” (Ref.5)*

Pelo discurso dos professores, é possível enumerar uma série de estratégias, aplicadas durante o Projeto. Assim, verifica-se uma similaridade de enumerações, porquanto os entrevistados convergem na *“identificação de ideias essenciais e acessórias num texto”* (Prof. PAC2, Prof. PAC3 e Prof. PAC4), *“resumo”* (Prof. PAC2 e Prof. PAC4) e na *“construção do significado antes, durante e após a leitura”* (Prof. PAC1 e Prof. PAC4). Por sua vez, o Prof. PAC2 e Prof. PAC3 apontam *“sublinhar palavras e expressões chave”* no texto e, ainda, a explicação de significados de *“vocábulos a partir do contexto do texto”*. Dois docentes, Prof. PAC3 e Prof. PAC4, acrescentam a evocação dos *“conhecimentos prévios”* dos alunos e, ainda, o desenvolvimento de inferências.

Apesar de alguma concordância de opiniões, registam-se certas particularidades, sobretudo na referência à aplicação, em sala de aula, de diferentes estratégias, como

*“identificação dos temas, do espaço, tempo e personagens”* (Prof.PAC1), *“justificar uma opinião, transcrever uma situação”* (Prof.PAC2), *“definição do objetivo de leitura, formular hipóteses, leitura paratextual, ordenação sequencial de frases de acordo com o texto, pesquisar informação no texto”* (Prof.PAC3).

Triangulando com a análise efetuada no início deste capítulo, relativamente aos Portefólios dos alunos, e, ainda, aos relatórios, comprova-se que as *“várias estratégias”* de leitura operacionalizadas com o PAC foram bastante *“diversificadas”*, por forma a aumentar a capacidade leitora dos alunos, *“pois sendo eles todos diferentes têm também diferentes formas de aquisição de competências”*. Nos entrevistados prevalece o propósito de formação dos estudantes, num percurso escolar e de desenvolvimento, capaz de os tornar cidadãos informados e ativos, na compreensão do mundo que os rodeia (Viana & Teixeira, 2002), e, consequentemente, favorecendo o sucesso educativo e escolar.

Continuando a análise das opiniões dos professores, em relação à categoria **sucesso escolar e educativo** (Tabela 17), passa-se à apresentação dos resultados, quanto à subcategoria **desenvolvimento de estratégias transversais de leitura**. À semelhança do observado na subcategoria anterior, a Diretora e a Subdiretora apresentam totais de referências muito aproximadas, respetivamente 11 e 13.

Diretora

*“É neste aspeto que se torna importante o desenvolvimento de habilidades para estabelecer conexões com o que já se sabe e mobilizar capacidades transversais como o raciocínio, a comunicação, a resolução de problemas e o desenvolvimento linguístico.”* (Ref. 4)

Subdiretora

*“As competências transversais de leitura não deixam de ser as competências de compreensão leitora, exigem, talvez, mais relações e redes de pensamento entre o que se sabe das várias matérias, e do que se aprendeu em casa, sim porque não se aprende só na escola, para se compreender melhor o assunto que se está a trabalhar.”* (Ref. 17)

Na perceção das duas entrevistadas, aprender com sucesso implica *“estabelecer conexões”* (Diretora, Ref.4) e utilizar a leitura como recurso transversal e facilitador, para *“compreender melhor o assunto que se está a trabalhar”* (Subdiretora, Ref.17). Interessa consolidar competências, em todas as disciplinas curriculares, uma vez que *“não se aprende só na escola”* (Subdiretora, Ref.17).

Consultando, de novo, a Tabela 17, observa-se que os professores do PAC apresentam mais referências (Prof. PAC1-23; Prof. PAC2 -14; Prof. PAC3 -16; Prof. PAC4 -14) do que as anteriores entrevistadas, justificável por serem os docentes quem esteve em campo, na operacionalização do Projeto. Corroborando a opinião dos elementos da Direção,

os docentes do PAC reiteram que *“o Português é fundamental e transversal a todas as disciplinas e a própria Matemática está presente em muitas delas e no nosso quotidiano”* (Prof. PAC1, Ref 3). Acrescentam que *“as tarefas de leitura são atividades complexas, porque exigem ligações entre conhecimentos enciclopédicos ou do mundo, conhecimentos e ações (o que se faz e como se faz), de diferentes áreas de aprendizagem, entre a Língua padrão, o Português escolar, e a Matemática escolar e a do quotidiano”* (PAC2, Ref. 2). Os restantes professores do PAC referem, similarmente, que:

Prof. PAC3

*“A aplicação de estratégias transversais só vem reforçar aquilo que referi anteriormente, assim como um dos objetivos deste projeto, que é mostrar que a leitura, a compreensão e a comunicação oral e escrita são muito importantes, para que os resultados melhorem e se consiga resolver os problemas com maior facilidade.”* (Ref. 16)

Prof. PAC4

*“Os alunos mostram-se entusiasmados, em aprendizagem transversal, uma vez que as atividades são todas planeadas a partir do Português para a Matemática e vice-versa. Como se percebe, queremos dar ferramentas comunicacionais a Português e Matemática para podermos ter uma prestação académica mais alta, evitando a retenção, contribuindo para o bem-estar do aluno, como incentivá-los para um bom exercício como cidadãos e futuros profissionais.”* (Ref. 3)

Segundo os professores entrevistados, um dos objetivos do Projeto *“é mostrar que a leitura, a compreensão e a comunicação oral e escrita são muito importantes para que os resultados melhorem”* (Prof. PAC3), entendendo a leitura como *“uma competência nuclear e transversal a todo o conhecimento”* (Prof. PAC4, Ref. 6). De facto, tal como aconteceu com a implementação do PAC, a transversalidade *“pode ser entendida como uma forma de organizar e gerir o currículo, em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projetos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas docentes”* (Marques, 2007, p.2).

Recorrendo a uma das potencialidades do programa webQDA, pesquisou-se, em *“palavras mais frequentes”*, a predominância de termos que vão ao encontro destas subcategorias. O programa contabilizou 32 palavras da família de *“transversal”* (transversais = 32), 95 vezes a palavra *“estratégias”* e 98 vezes a palavra *“leitura”*, concluindo-se, assim, que estas palavras constituíram uma constante, no discurso dos 6 entrevistados.

Os dados aqui apresentados revelam que, em concordância com a revisão da literatura, é *“evidente a importância que a leitura assume, para o sucesso escolar e é indiscutível o carácter transversal de que esta atividade se reveste, já que, em todas as áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares, é indispensável ler e compreender o que se lê”* (Capucho, 2009, p. 24).

Continuando a analisar as percepções dos professores, em relação à categoria **sucesso escolar e educativo** (Tabela 17), foram contabilizadas as referências semânticas da subcategoria **papel do professor**. Nesta subcategoria, o entrevistado que apresenta mais referências é a Subdiretora, com 21, em contraste com a Diretora com 12. Esta disparidade poderá justificar-se pelo facto de a Subdiretora, como anteriormente referido, pertencer ao grupo de docência do 1º CEB e ser a responsável pela gestão deste grupo de docentes. Em consequência, passa mais tempo em escolas do 1º CEB, como a própria afirma na sua entrevista: *“Outra expressão comum, quando circulo pelas escolas é «Eu gosto do professor A, do professor B», «Eu gosto das aulas», é sinal que os alunos também se empenham mais”* (Ref.6 da subcategoria papel do aluno).

Neste contexto, as referências mais significativas são:

Diretora

*“Compete ao professor uma atuação condizente com a época que passamos. Assim, não deve estar só comprometido com o conhecimento, ou com os programas, mas também deve preparar o aluno para saber pensar... e isso acontece através da pesquisa e seleção da informação, da interação que faz com os colegas sobre as suas experiências durante a prática letiva, fatores que, sem dúvida, contribuem para a melhoria da qualidade de ensino.”* (Ref. 7)

Subdiretora

*“Este Projeto fez com que alguns professores melhorassem a sua prática letiva, estivessem mais atentos a outras formas de ensinar, sem ser só com o recurso ao manual escolar”* (Ref 18); *as atividades do Projeto concretizaram-se, também no apoio ao professor e/ou aluno, na elaboração de materiais para aulas mais concretas e nas reuniões efetuadas entre os elementos do grupo/Projeto e departamentos de anos de escolaridade.”* (Ref 13)

Segundo as entrevistadas, o Projeto foi uma mais-valia não só para alunos, como também para os professores. Recorde-se que a implementação do Projeto implicou a coadjuvação em sala de aula, uma prática valorizada pelo reforço ocorrido em todas as turmas e anos de escolaridade. Como afirma o Prof. PAC4, *“a coadjuvação deve ser valorizada, porque é uma poderosa estratégia promotora do sucesso do aluno e do desenvolvimento profissional dos docentes”* (Ref 1).

Embora se trate de uma prática docente recente, os docentes percecionam-na como uma medida de política educativa positiva, que veio permitir a coadjuvação por professores do mesmo ciclo de ensino (Pereira, 2010; MEC, 2015). O certo é que a coadjuvação em sala de aula, no 1º CEB, reforçou a prática colaborativa e a interação reflexiva entre docentes (Boavida e Ponte, 2002; Glickman, 2001; Hargreaves, 2001; Nolan & Hoover, 2005; Pawlas & Oliva, 2007; Reason, 1998), contribuindo para a renovação de práticas pedagógicas favorecedoras do sucesso educativo. Como explicita o professor

PAC3, *“este Projeto veio potenciar o trabalho colaborativo entre docentes, veio abrir novos horizontes na prática letiva e um enriquecimento pedagógico”* (Ref. 9).

Na continuidade da análise sobre o **papel do professor**, nas entrevistas aos professores da equipa do Projeto, num total de 67, a aplicação webQDA contabilizou, individualmente, várias referências (Prof. PAC1,16; Prof. PAC2,13; Prof. PAC3,19 e Prof. PAC4, 17), ao mesmo tempo que analisou o valor percentual das mesmas. Destas, destacam-se algumas referências que confirmam a opinião da Diretora e Subdiretora, relativamente à progressão do trabalho em comunidade. Como destaca um docente, *“o espírito de equipa e cumplicidade têm crescido a olhos vistos, assim como a preocupação de «arrastar» todos os alunos para o sucesso escolar”* (Prof. PAC1, Ref. 10). Outro docente acrescenta que *“algum do sucesso obtido pelos alunos terá, também, a responsabilidade dos docentes envolvidos”* (Prof. PAC2, Ref 5). Acresce que, na perceção do Prof. PAC4:

*“Os professores colaboram em conjunto para resolver os pontos frágeis identificados na avaliação interna e externa, partilhando saberes e práticas pedagógicas, promovendo a motivação e a formação pessoal e social dos alunos, de maneira a ter uma consequente repercussão na melhoria e qualidade do ensino e aprendizagem.”* (Ref 3)

Todos os professores do PAC se manifestaram em relação ao papel do docente no sucesso educativo dos alunos, assim como sobre as vantagens em exercer a função letiva, em monodocência coadjuvada. Estas opiniões vão de encontro ao que foi referido na revisão da literatura (Smith, Holliday & Austin, 2010; Marina & Vágoma, 2007; Smith, 1999), relativamente à função do professor, no ensino do conhecimento explícito da Língua Materna e de estratégias de compreensão leitora, num contexto de colaboração entre pares.

Triangulando estes dados com a análise dos relatórios, efetuada nas páginas anteriores deste capítulo, é possível confirmar que, na opinião dos docentes participantes, a implementação do PAC, em monodocência coadjuvada, no 1º CEB, focalizando o desenvolvimento da leitura transdisciplinar, possibilita a melhoria das aprendizagens e, por consequência, melhores resultados escolares.

No que respeita à subcategoria **papel do Aluno**, pode-se observar que os professores do PAC, como era expectável, por trabalharem diretamente com os alunos, são mais reflexivos do que os elementos da Direção. Assim, o Prof. PAC1 totaliza 20 referências, o Prof. PAC2 15, o Prof. PAC3 16 e o Prof. PAC4 19. Quanto à Diretora, a mesma soma 9 referências e a Subdiretora 10. Transcrevem-se, de seguida, alguns dos exemplos discursivos que melhor salientam a ação central do aluno:

Diretora

*“A aprendizagem acontece através de vários procedimentos de adaptação, portanto é um processo tanto individual (só o aluno) como coletivo (a turma, o*

*professor, a comunidade) que assenta na ação e na reflexão, cujo papel principal é a comunicação.” (Ref.5=2,68%)*

Subdiretora

*“Se um aluno conseguir ler e interpretar em condições e ter um raciocínio mais rápido, automaticamente consegue melhorar nas outras áreas do saber” (Ref.2);  
“pela capacidade de autorregular a sua leitura e aprendizagem.” (Ref.7=1,73%)*

No que respeita ao **papel do aluno** no sucesso educativo, embora expressando-se com diferentes palavras, ambas as entrevistadas focam os conhecimentos enciclopédicos dos alunos, assim como os conhecimentos prévios, como contributo para uma aprendizagem significativa. Referem, ainda, o empenho pessoal dos discentes, na melhoria dos resultados escolares. As palavras da Subdiretora demonstram, inequivocamente, que o Projeto contribuiu para que os discentes adquirissem *“ferramentas para serem leitores mais eficientes e ganharem um novo gosto pela leitura e pela escrita, pela forma como entendeu e ficou motivado a ler”* (Ref.10).

Infere-se, pela voz dos entrevistados, que o Projeto Aprender a Crescer impulsionou os alunos a aprenderem a construir o seu conhecimento, promovendo *“o seu envolvimento e participação ativa no processo de aprendizagem”* (Prof. PAC1, Ref.3). Esta opinião é reforçada com o depoimento do Prof. PAC2, de que *“o aluno aprende de uma forma ativa, constrói novo conhecimento pela reconstrução e pode aferir os seus conhecimentos sobre os vários temas ensinados”* (Ref.7). Além destes contributos, outras referências, recolhidas nas entrevistas, merecem destaque pelo valor percentual, como referido anteriormente, medido através da aplicação webQDA.

Prof. PAC1

*“Apela à capacidade crítica e reflexiva dos alunos, incentivando-os a uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, através da realização de tarefas e atividades transversais que têm em conta os seus conhecimentos prévios, na qual podem explorar, investigar, resolver, levantar hipóteses, justificar as suas conclusões e encontrar vários caminhos para chegar a um mesmo resultado (...) Dado que promoveu um apoio mais individualizado e sistemático, em contexto de sala de aula, e o esclarecimento de dúvidas dos alunos, durante a realização das referidas atividades, e que, além de tudo isto, ainda promove o trabalho de grupo.” (Ref.16=3,88%)*

Prof. PAC4

*“Possibilitou um apoio e um acompanhamento mais próximo e mais consistente aos alunos; reforçou as aprendizagens; possibilitou um trabalho mais coerente e sistemático; estimulou os alunos a solicitarem esclarecimento de dúvidas com mais frequência; proporcionou mais confiança, aos alunos, na participação oral; proporcionou uma melhor gestão do tempo de aula; permitiu uma maior e melhor exploração de tarefas práticas e um trabalho de apoio mais centrado no aluno e permitiu, também, uma maior atenção e concentração dos alunos.” (Ref.17=2,46%)*

Como se constata, *“o elemento mais importante deste Projeto foi o aluno”* (Prof. PAC2, Ref.11=1,36%), com *“uma participação ativa no seu processo de aprendizagem”* (Prof. PAC1, Ref.16=3,88%). Nos discursos transcritos é possível entrever uma reflexão crítica e construtiva, assente na mudança de um ensino mais tradicional para um ensino realmente centrado no aluno. Esta dinâmica possibilitou o *“esclarecimento de dúvidas”*, *“apoio mais individualizado e sistemático”* e maior interação na turma, com base na promoção do *“trabalho de grupo”* e em *feedback* formativo, por parte dos professores.

Significativamente, estes dois professores coadjuvantes do PAC (Prof. PAC1 e Prof. PAC4), em consonância com os restantes entrevistados, relatam que o tempo, na sala de aula, foi objeto de uma melhor gestão pedagógica, tornando-se propício ao esclarecimento de dúvidas, e suscitando mais participação, por parte dos alunos.

Depreende-se que o aluno, no âmbito do Projeto, implementado no Agrupamento em análise, se tornou, gradualmente, um agente ativo na construção do seu conhecimento e na aquisição de ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Estes dados convergem com a opinião de pedagogos e investigadores, que enfatizam a importância do aluno como parte do processo de ensino e aprendizagem e, como tal, com responsabilidades enquanto construtor da sua aprendizagem (Freire, 2009; Libâneo, 2000; Martins, 2008;). Segundo Veiga (2009, p.55), *“o objetivo maior do ensino passa a ser a construção do conhecimento, contando com o envolvimento do aluno.”* Mais importante do que transmitir conteúdos, importa que o professor oriente o aluno, a fim de este aprender a construir o seu conhecimento (Farias, 2009; Mauri, 1997; Solé, 2009), através de uma metodologia ativa.

Triangulando as perceções de todos os entrevistados, com a análise dos relatórios (RIP e RFP) e dos Portefólios, é possível constatar a existência de tarefas apelativas e promotoras do aprender a aprender, comprovando-se que existiu, da parte dos docentes envolvidos no Projeto, a preocupação, durante a concretização das atividades, em suscitar uma participação ativa dos alunos, no seu processo de aprendizagem. Em consequência, é exequível inferir que a operacionalização de Projeto Aprender a Crescer desenvolveu o espírito crítico dos alunos participantes do 1º CEB, mudou a dinâmica na sala de aula e conseguiu atingir os objetivos propostos, nomeadamente o reforço das aprendizagens, incidindo no desenvolvimento transdisciplinar da leitura.

Ainda referente à última parte das entrevistas, apresenta-se a análise da perceção dos professores entrevistados, no que respeita à categoria **autorregulação e melhoria** (Tabela 18), tendo como subcategorias Avaliação processual de melhoria do Projeto e Portefólio Passaporte de Viagens.

A tabela seguinte apresenta os dados recolhidos das entrevistas, com as referências categoriais contabilizadas através do *software* webQDA.



**Tabela 18 - Percepções dos professores sobre a autorregulação e melhoria**

Categorias	Subcategorias	Professores Entrevistados						
		Diretora	Subdiretora	Prof. PAC1	Prof. PAC2	Prof. PAC3	Prof. PAC4	Total Refs
Autorregulação e Melhoria	Avaliação processual de melhoria do Projeto	9	20	19	15	19	12	94
	Portefólio Passaporte de Viagens	12	12	20	17	17	15	93

**Legenda:** Refs. – Referências.

Observando a tabela, na subcategoria **avaliação processual de melhoria do Projeto**, verifica-se que a Subdiretora é a entrevistada que apresenta maior número de referências (20), seguindo-se o Prof. PAC1 e o Prof. PAC3 (ambos com 19), o Prof. PAC2 (15), o Prof. PAC4 (12) e, por fim, a Diretora (9). O número elevado de referências possibilita inferir que os entrevistados estavam cientes da importância da avaliação processual, para que a implementação do Projeto obtivesse o sucesso educativo pretendido. Em especial, regista-se a percepção de que as estratégias de avaliação implementadas originaram, efetivamente, aprendizagens significativas dos alunos.

Relendo as referências selecionadas, relativas a cada entrevistado, verifica-se o domínio da palavra “*melhoria*” (Prof. PAC1, Ref.2; Prof. PAC1, Ref.1; Prof. PAC3, Ref.12; Prof. PAC4, Ref.4; Subdiretora, Ref.6 e Diretora, Ref.1). Esta constatação leva a crer que todos os entrevistados têm a percepção de que a avaliação processual do Projeto se realizou em prol do “*sucesso escolar e educativo, tendo como prioridade a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem*” (Prof. PAC1, Ref.14). Esta opinião vai ao encontro de autores como Pacheco (1998, p.116), quando é afirmado que “a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno.” Embora não verbalizem a expressão “avaliação processual”, referenciada no enquadramento teórico, os entrevistados, sobretudo os professores da equipa PAC, descrevem práticas que pressupõem uma avaliação formativa e contínua, como procedimento estruturante, para a continuidade, reforço ou mudança de estratégias de ensino e aprendizagem. Tal é visível nos excertos selecionados:

Prof. PAC1

*“Este projeto implementa um conjunto de ações e estratégias que têm como objetivo o aprofundamento de metodologias ativas e a diferenciação pedagógica, de forma a adequá-las mais aos alunos.”* (Ref.15)

Prof. PAC2

*“Acabou, também, por fomentar uma melhor relação aluno/professor, abrindo novos horizontes nestas mesmas relações...desbravando um lado mais informal entre estes dois agentes.”* (Ref.15)

Prof. PAC3

*“Também aqui considero muito positivo uma vez que foram proporcionadas diferentes estratégias de ensino/aprendizagem e uma maior diversidade de atividades. Essa diversidade só pode ser positiva, pois todos aprendemos de forma diferente, em diferentes ritmos e por isso com maior diversidade é possível chegar a um maior número de alunos com sucesso.”* (Ref.19)

Prof.PAC4

*“(...) estabelecendo estratégias e medidas adequadas para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e desenvolvendo mecanismos para aumentar a taxa de sucesso nas aprendizagens escolares.”* (Ref.12)

As percepções dos entrevistados confirmam que a avaliação processual do Projeto Aprender a Crescer, centrada na avaliação formativa, de forma continuada (Villas Boas, 2008; Hoffmann, 2003), se realizou durante a implementação das tarefas, por forma a promover uma pedagogia ativa e reflexiva. Os professores, ao identificarem as dificuldades, que foram surgindo no desempenho dos alunos, optaram por alterar ou reforçar estratégias, para uma aprendizagem significativa, *“estabelecendo estratégias e medidas adequadas para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos* (Prof.PAC4, Ref.12), e fomentando *“uma melhor relação aluno/professor”* (Prof.PAC2, Ref.15).

Em síntese, através do discurso dos entrevistados, verifica-se que os professores se empenharam, entre pares e reflexivamente, no aperfeiçoamento e na superação das dificuldades de cada aluno. É evidente a perspetivação do discente como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, pela implementação de estratégias de acordo com as lacunas e dificuldades diagnosticadas, numa perspetiva diferenciada, relativa ao nível de desenvolvimento específico de cada discente. Neste entendimento, é fulcral a concretização da avaliação processual, durante a implementação do Projeto, dado que possibilita um contínuo ajustamento da ação pedagógica.

Ainda tendo como foco a avaliação processual, e o seu contributo para a melhoria do Projeto, a intervenção dos professores do Apoio Educativo também foi considerada, como confirma a Subdiretora: *“Uma outra atividade da Coordenadora do Projeto passou pela orientação dada aos Professores do Apoio Educativo, para que não houvesse discrepâncias de estratégias de reforço e compensação, dadas nas áreas disciplinares das quais temos vindo a falar: Português e Matemática”* (Ref.6). Assim, tendo como base a avaliação formativa, praticada durante a operacionalização das tarefas, os professores do Apoio Educativo, em reuniões com a Coordenadora do PAC, tomaram conhecimento das lacunas detetadas e delinearam estratégias diferenciadas, de reforço e treino, adequadas ao contexto de cada turma e ao nível de desenvolvimento das crianças do 1º CEB. Como é

patenteado nas palavras da Diretora, para que *“a aprendizagem seja significativa é importante que os desafios/atividades tenham em linha de conta os conhecimentos adquiridos pelos alunos”* (Ref.9), conhecimentos esses detetáveis na prática de avaliação contínua, em contexto de sala de aula.

As percepções dos entrevistados vão ao encontro da revisão da literatura, efetuada na primeira parte deste trabalho. De acordo com Villas Boas (2008), a avaliação processual constitui a ponte entre o ensino e a aprendizagem, tornando alunos e professores corresponsáveis pela construção da aprendizagem. Segundo Hoffmann (2003), a realização da prática letiva, regulada através da avaliação processual, permite ao professor compreender o que os alunos apreenderam, ou não, servindo como orientação para a reformulação e/ou mudança de estratégias. Tal apenas é possível com um trabalho empreendido entre pares, assente em investigação-ação, que possibilite a reflexão antes, durante e depois da ação (Alarcão, 2007). Em consequência, a Subdiretora confirma que o processo de ensino e aprendizagem passa pela *“reflexão que devemos fazer no nosso trabalho, assim como a troca de experiências”* (Ref.12), entre docentes.

Neste entendimento, os professores entrevistados afirmam, similarmente, que o processo de reflexão e melhoria das práticas é efetivado:

Prof. PAC1

*“(...) nas conversas informais com os professores sobre a mudança de outras abordagens de ensino e aprendizagem para este ou aquele aluno (sim, porque cada discente é único e com um estilo de aprendizagem diferente do outro).”* (Ref.19)

Prof. PAC3

*“(...) na renovação de práticas e reforço de apoio, em contexto de sala de aula, promovendo novas praticas letivas, articuladas e promotoras da interdisciplinaridade e da transversalidade da Língua Materna.”* (Ref.16)

Prof. PAC4

*“(...) na abertura a um caminho de trabalho mais articulado, sustentado e colaborativo entre os professores, com ganhos significativos para as aprendizagens dos alunos.”* (Ref.7)

Os discursos acima transcritos congregam expressões que traduzem mudança da prática pedagógica, através de trabalho colaborativo, o qual possibilita *“outras abordagens de ensino e aprendizagem”* (Prof. PAC1, Ref.19), *“novas práticas letivas”* (Prof. PAC3, Ref.16) e *“abertura a um caminho de trabalho mais articulado”* (Prof. PAC4, Ref.7). Os excertos citados possibilitam depreender que a concretização do Projeto, em trabalho de equipa, possibilitou maior receptividade à mudança e a consciencialização, realização e auto e heterorregulação, de uma intervenção pedagógica partilhada e refletida.

Em triangulação com o RIP e o RFP, é possível inferir que, apesar de alguma *“renovação de práticas”* (Prof. PAC3, Ref.16), ainda há alguma resistência às alterações, por vários motivos, que alguns entrevistados deixam transparecer.

A título de exemplo, em resposta à questão acerca do impacto da **monodocência coadjuvada**, na operacionalização do Projeto, a Diretora afirma que *“no início, houve alguma resistência, mas (...) verifico que o envolvimento dos Professores Titulares de Turma com a equipa é cada vez mais próximo”*. Por sua vez, a Subdiretora reafirma que *“de início houve uma maior retração por parte das pessoas em serem coadjuvadas. Mas agora é diferente”*. Ainda relativamente a esta questão, os professores da equipa, que sentiram a vivência do trabalho em monodocência coadjuvada, expressam a mesma opinião:

Prof.PAC1

*“No primeiro ano de implementação do Projeto, senti que a coadjuvação nas disciplinas de Português e Matemática deixou alguns docentes um pouco apreensivos. (...) Neste segundo ano, em que o Projeto se desenvolveu, a receptividade, relativamente à coadjuvação por parte dos professores titulares de turma, melhorou.”* (Ref. 6)

Prof.PAC2

*“Após alguma resistência...em alguns casos mais ou menos persistente, os docentes coadjuvados aderiram à ideia com bastante empatia e motivação.”* (Ref.4)

Prof. PAC3

*“De início, este projeto de coadjuvação encontrou muita resistência por parte da maioria dos colegas que viam a coadjuvação como uma fiscalização às suas práticas docentes. (...) Contudo, ao longo destes dois anos, verificou-se uma maior abertura para esta partilha, embora ainda existam algumas situações de incompreensão, relativamente ao significado do que é coadjuvação.”* (Ref. 10)

Prof. PAC4

*“Colaborar com o Professor Titular de Turma, numa gestão curricular em monodocência coadjuvada, nem sempre é fácil. Sabemos que existem, sempre, resistências à mudança. (...) No entanto, este constrangimento foi diminuindo durante o desenrolar do processo.”* (Ref. 12)

Como se constata, todos os professores da equipa e, ainda, os elementos da Direção, pronunciaram-se acerca da modalidade de ensino – coadjuvação em sala de aula – como algo que foi sendo conquistado, uma vez que foi encontrada *“muita resistência por parte da maioria dos colegas”* (Prof. PAC3) e *“resistências à mudança”* (Prof. PAC4). A implementação do Projeto, em monodocência coadjuvada, *“deixou alguns docentes um pouco apreensivos”* (Prof. PAC1), visto que *“colaborar com o Professor Titular de Turma, numa gestão curricular em monodocência coadjuvada, nem sempre é fácil”* (Prof. PAC4).

Os entrevistados explicam alguma resistência à coadjuvação, em sala de aula:

Subdiretora

*“(...) veem o outro como um “empecilho” dentro da sala de aula, alguém que vai lá espreitar para dentro da sala e do que se faz lá dentro” (Ref.2) “temos a mania que somos donos da sala, temos medo da partilha (...).” (Ref.6)*

Prof. PAC3

*“Inicialmente, muitos viam esta coadjuvação como uma substituição do professor naquela hora, limitando-se a realizar outras atividades ou a estar sentado sem intervir enquanto o coadjuvante dava a aula.” (Ref.8)*

Nos excertos supracitados, é visível uma atitude de resistência à supervisão e observação entre pares, embora, formalmente, a coadjuvação não implique supervisão e observação. Contudo, a presença de outro docente, em sala de aula, foi percebida como uma mudança e atitude indesejadas, de invasão do espaço seguro e habitual, da monodocência em sala de aula, por *“alguém que vai lá espreitar para dentro da sala e do que se faz lá dentro”* (Subdiretora, Ref.6). Ademais, *“inicialmente, muitos viam esta coadjuvação como uma substituição do professor naquela hora”* (Prof.PAC3, Ref. 8), ou seja, uma oportunidade para não exercer as funções docentes”. A frase seguinte, *“Tem sido necessário orientar e encorajar o trabalho colaborativo e a partilha”* (Coord. do PAC), encerra todo um percurso de aprendizagem e formação contínua docente (auto e hetero), pois a monodocência coadjuvada implicou, no contexto do Agrupamento em análise, uma mudança de paradigma de ensino e aprendizagem, em direção à reflexão e ao trabalho colaborativo e partilhado, no mesmo espaço de sala de aula, ao qual os professores não estavam, efetivamente, habituados.

Esta mudança encontra-se explícita, identicamente, nos relatórios (RIP e RFP), nas referências da Coordenadora do PAC, ao processo de aprendizagem do professor, assente na supervisão colaborativa entre pares, inerente ao Projeto.

Coord. do PAC

*“As reuniões de ano têm sido desafiantes para estimular a prática refletida e reforçar o nosso papel como colaboradores.” (Ref. 1)*

*“Tem sido necessário orientar e encorajar o trabalho colaborativo e a partilha (...).” (Ref. 2)*

*“Tantas vezes tem sido necessário criar um ambiente em que o professor se sinta estimulado a colaborar, desenvolver a sua atitude profissional e potenciar as suas competências como coorientador do ensino e aprendizagem.” (Ref.3)*

Assim, e não obstante todos os entrevistados confirmarem a existência de constrangimentos, relativamente à coadjuvação em sala de aula, os seus discursos também evidenciam uma mudança positiva. Afirmam que *“a receptividade relativamente à coadjuvação melhorou”* (Prof. PAC1), *“os docentes coadjuvados aderiram melhor à ideia,*

no segundo ano” (Prof. PAC2), *“ao longo destes dois anos verificou-se uma maior abertura para esta partilha”* (Prof. PAC3) e *“este constrangimento foi diminuindo durante o desenrolar do processo”* (Prof. PAC4). De forma similar, e nas palavras da Diretora, *“foi uma árdua conquista, mas que valeu a pena”*, pois, segundo a Subdiretora, *“a maioria começou a abrir as portas e muitos deles vêm ter comigo e perguntam se o projeto continua, outros afirmam que querem novamente o Projeto. Ora, isso é sinal que as coisas resultaram e as pessoas se abriram à mudança.”*

Além da **resistência à mudança à coadjuvação**, em sala de aula, no 1º CEB, outro fator de constrangimento teve a ver com a **mobilidade docente**, na perspetiva de mudança de contexto escolar, conforme analisado anteriormente neste estudo, a partir das percepções dos entrevistados. Lembra-se que estes mencionaram *“a triste realidade de constante mudança de professores”* (Diretora, Ref. 7), *“e da mobilidade dos professores, pois infelizmente é uma realidade ainda atual, em algumas escolas do nosso Agrupamento”* (Subdiretora, Ref.6), e, *“por vezes, como os professores mudam de escola, pelos concursos, não se adaptam facilmente”* (Prof. PAC1, Ref. 5). A par da mudança pedagógica, surge, então, a mudança relacionada com a mobilidade e consequente instabilidade profissional. Pelo que foi analisado, ambos os termos semânticos, no Agrupamento em estudo, poderão convergir em trabalho individual e fraca disponibilidade de alguns docentes, para o seu próprio crescimento profissional, o que se poderá refletir na qualidade de ensino.

Desta forma, considerando o discurso dos entrevistados, e em triangulação com a análise efetuada aos relatórios do Projeto (RIP e o RFP), é possível inferir a polissemia da palavra “mudança”, a qual, na nossa pesquisa, adquiriu o duplo significado de mudança de atitudes e/ou mudança de espaço físico ou mobilidade.

Como medida de superação destes constrangimentos, a maioria dos docentes, ao longo das entrevistas, sublinha o trabalho *“sustentado e colaborativo entre os professores”* (Prof. PAC4, Ref.17), e manifesta uma crescente consciencialização de que *“cada discente é único e com um estilo de aprendizagem diferente do outro”* (Prof. PAC1, Ref.19). Neste entendimento, o trabalho desenvolvido, no decorrer do Projeto, pode constituir o estímulo para mudar, inequivocamente, a prática pedagógica, tendo em conta os *“ganhos significativos para as aprendizagens dos alunos”* (Prof. PAC4, Ref.7). Em acréscimo, é essencial num Agrupamento ao qual chegam novos docentes todos os anos, pelo que é importante incluí-los nas equipas existentes, de maneira a integrarem-se na cultura e no clima da organização educativa, de cariz democrático.

Ademais, o trabalho de partilha e colaboração, realizado entre os professores do Projeto PAC e os PTT, foi efetivamente impulsionado pela avaliação processual, em sala de aula, verificando-se, assim, que existiu uma ponte comunicativa entre docentes, o que

permitiu uma ação pedagógica planificada e refletida, assente no propósito de melhoria do ensino e da aprendizagem.

De novo, reitera-se que a percepção dos entrevistados converge com as finalidades e objetivos do Projeto (cf. Fig.5), alicerçado num trabalho de articulação horizontal entre professores (do PAC e PTT), com o objetivo de erigir uma comunicação reflexiva e partilhada, impulsionadora da criação conjunta de estratégias pedagógicas eficazes, segundo as especificidades das turmas e as características dos alunos.

Pela triangulação dos resultados, com a análise dos Portefólios dos alunos, é possível constatar que as atividades, “*articuladas e promotoras da interdisciplinaridade e da transversalidade*” (Prof. PAC3, Ref.16), potenciaram maior conhecimento e domínio da Língua Materna. Tendo por base uma ação pedagógica que valoriza a “construção articulada do(s) saber(es)” (Sebastião & Ribeiro, 2009, p. 4702), foi possível, na opinião dos entrevistados, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em síntese, e triangulando as diversas vertentes, analisadas no presente capítulo, é possível concluir, com base nos Portefólios dos alunos, que a competência linguística dos discentes foi aperfeiçoada a Português e a Matemática, quanto à leitura de textos e enunciados, com influência em tarefas específicas, desde a escrita de frases à resolução de problemas. Quanto aos professores, estes destacam os efeitos positivos da monodocência coadjuvada e da transdisciplinaridade da leitura, no âmbito da concretização do PAC.

No capítulo seguinte, serão apresentados os resultados, relativos aos inquéritos por questionário, a professores e alunos, cumprindo uma análise abrangente de uma realidade educativa complexa, a fim de comprovar se a concretização do PAC proporcionou mais aprendizagem e sucesso escolar, aos alunos participantes do 1º CEB.





## **CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES E ALUNOS**



## INTRODUÇÃO

*O modelo organizacional centrado na escola baseia-se em iniciativas de formação promovidas pelas escolas (...), com autonomia, vontade coletiva e projetos próprios. No plano pedagógico a formação centrada na escola permite mais facilmente o envolvimento dos professores na sua formação, favorece uma formação centrada nas práticas e aponta para conteúdos de formação próximos das preocupações e problemas dos professores e, assim, potencialmente mais eficaz.*

Formosinho (2014, p.74)

Neste século, a escola, como comunidade aprendente, ganhou uma presença renovada, enquanto espaço da ação e formação de docentes e discentes. Comprovando a polissemia da expressão “formação centrada na escola”, a mesma permite, ao professor, no seio da sua instituição, renovar práticas, “com autonomia, vontade coletiva e projetos próprios” (ibidem). Desta forma, destaca-se o envolvimento docente, numa perspetiva de auto e heteroformação entre pares. Essa formação, centrada nas práticas, é potenciada pela concretização de projetos comuns. O trabalho colaborativo, dado o conhecimento aprofundado do contexto e das dificuldades a superar, possibilita uma resposta pedagógica mais eficaz, impulsionando o desenvolvimento profissional, construído coletivamente.

Assim sendo, e retomando o que foi referido na introdução do capítulo precedente, interessa aprofundar a pesquisa, centrada num estudo de caso avaliativo, em torno da concretização do Projeto Aprender a Crescer e do seu impacto no desenvolvimento transdisciplinar da leitura, em monodocência coadjuvada, no 1º CEB. No capítulo anterior, foi concretizada a análise das atividades implementadas no decorrer do Projeto, incluindo os registos escritos dos discentes, constantes dos Portefólios Passaporte de Viagem, bem como das perceções docentes, nas entrevistas e nos relatórios da Coordenadora do Projeto.

Neste capítulo, dá-se início à análise de dois inquéritos por questionário: um dirigido aos Professores Titulares de Turma, coadjuvados pelos professores do PAC, durante o Projeto, e outro dirigido aos alunos, razão de existência do referido Projeto. O inquérito por questionário possibilitou conjugar a análise estatística por SPSS, relativamente às respostas às questões fechadas, e a análise categorial, aplicada a uma questão aberta, com recurso ao *software* webQDA. Deste modo, foi possível um enriquecimento da análise, com a triangulação das perceções de professores e alunos, acerca da implementação do Projeto Aprender a Crescer, nomeadamente no que respeita ao uso de estratégias de compreensão da leitura, transversais ao processo de aquisição do conhecimento, nas disciplinas de Português e Matemática, visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares.

## 6.1. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Do universo de 48 professores do 1º CEB, a exercer funções num Agrupamento de escolas, em Gondomar, fazem parte da amostra os 36 docentes titulares de turma, enquanto parte integrante do Projeto Aprender a Crescer (PAC). Destes últimos, todos preencheram o inquérito por questionário, em junho de 2016.

Os inquéritos foram entregues individualmente. Após a sua recolha, procedeu-se à contagem e primeira análise de dados, por forma a identificar respostas inválidas e numeração aleatória. Os números atribuídos, na pergunta aberta, correspondem a cada um dos Professores Titulares de Turma inquiridos (PTT), no questionário.

O programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) foi selecionado e utilizado, para o tratamento e análise dos dados. O preenchimento do inquérito por questionário, com quatro níveis de avaliação da escala de *Likert* (Não sei, Discordo, Concordo e Concordo muito), obedeceu a uma lógica sequencial de grupos de questões (Lakatos & Marconi, 2005). Essas questões focaram o ensino e a aprendizagem dos alunos, a concretização do Projeto Aprender a Crescer (PAC), em monodocência coadjuvada, e o uso de estratégias para o desenvolvimento da compreensão da leitura e o respetivo reforço, visando mais qualidade do ensino e aprendizagem e o sucesso escolar.

No final, surge uma questão aberta, considerada mais subjetiva, porém mais rica em termos de informação (Amado, 2014), para o professor expressar, livremente, a sua opinião, sobre o que considerou mais proveitoso e/ou interessante no PAC. Esta questão foi tratada no *software* de análise qualitativa webQDA.

### 6.1.1. Caracterização dos professores

No primeiro grupo de questões do inquérito por questionário, conforme foi referido, pretendeu-se recolher dados pessoais e profissionais dos docentes coadjuvados, que fizeram parte do Projeto Aprender a Crescer (PAC). Assim, a primeira questão refere-se à identificação do sexo. Os resultados constam da tabela seguinte.

**Tabela 19 - Sexo do professor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	32	88,9	88,9	88,9
	Masculino	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

No que diz respeito à amostra, composta por 36 docentes, predominam inquiridos do sexo feminino (88,8%) e um grupo residual (11,1%) do sexo masculino. Estes dados são consensuais com a tendência nacional, quanto à presença maioritariamente feminina na docência (Araújo, 2000; Fonseca, 2007; Nóvoa, 1989).

Os professores distribuem-se por 7 escolas básicas do 1º ciclo do Agrupamento, do 1º ao 4º ano de escolaridade, como se pode verificar na tabela seguinte.

**Tabela 20 - Número de turmas por escola**

Valid		Ano-Turma				Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
		1º	2º	3º	4º				
	1	1	0	1	1	3	8,3	8,3	11,1
	2	3	3	3	2	11	30,6	30,6	19,4
	3	1	1	1	1	4	11,1	11,1	50,0
	4	1	1	1	1	4	11,1	11,1	61,1
	5	1	2	1	2	6	16,7	16,7	77,8
	6	1	1	1	1	4	11,1	11,1	88,9
	7	1	1	1	1	4	11,1	11,1	100,0
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>36</b>	100,0	100,0	

Em consonância com os resultados constantes da tabela, no que diz respeito a cada estabelecimento de ensino, há um mesmo número de turmas (9), por ano de escolaridade, sendo que a escola 2 totaliza mais turmas (30,6%), seguida da escola 5 (16,7%). Em contraste, a escola 1 detém um menor número de turmas (8,3%).

## **6.2. PERCEÇÕES DOCENTES SOBRE O PROJETO APRENDER A CRESCER**

Na segunda parte do inquérito por questionário, interessava conhecer as perceções dos professores, sobre a dinâmica do Projeto Aprender a Crescer (PAC) e averiguar se este possibilitou o aumento de competências dos alunos, devido às estratégias utilizadas.

### **6.2.1. O desenvolvimento de competências dos alunos no âmbito do Projeto**

Na terceira questão, com 9 afirmações, pretendia-se que os docentes avaliassem o contributo das atividades do PAC, para o desenvolvimento dos alunos, a nível de competências de leitura e compreensão de significado textual.

**Tabela 21 - Contribuição do Projeto Aprender a Crescer**

	Não Sei		Discordo		Concordo		Concordo Muito		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Melhorar a compreensão da leitura.					16	44,4	20	55,6	36	100,
Melhorar a capacidade de entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura.					15	41,7	21	58,3	36	100,
Melhorar a análise crítica e reflexiva dos enunciados, o que facilitou a aplicação dos conteúdos matemáticos.					19	52,8	17	47,2	36	100,
Melhorar a capacidade de fluência leitora.	1	2,8			17	47,2	18	50,0	36	100,
Melhorar a capacidade de perceber e extrair a informação essencial e acessória, nos					17	47,2	19	52,8	36	100,
Melhorar o aproveitamento escolar dos alunos.	3	8,3			18	50,0	15	41,7	36	100,

Uma leitura inicial, dos dados constantes na tabela anterior, permite constatar que o PAC contribuiu para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, dado que as respostas se centram nos dois níveis de concordância positivos.

Concretizando uma leitura mais pormenorizada, é possível verificar, em relação à contribuição das atividades do Projeto Aprender a Crescer, que a maior parte das respostas se situa em concordo muito e concordo. Das 6 afirmações assinaladas, 3 têm o valor percentual mais elevado em concordo muito e 1 em concordo.

Assim, 55,6% dos professores concorda muito que as atividades do Projeto contribuíram para melhorar a compreensão da leitura, 58,3% entende que os alunos melhoraram muito a capacidade de entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura e 52,8% concorda muito que as atividades do PAC ajudaram os alunos a melhorar a capacidade de perceber e extrair a informação essencial e acessória, nos textos. Mais de metade dos docentes (52,8%) concorda que houve uma melhoria na análise crítica e reflexiva dos enunciados, o que facilitou a aplicação dos conteúdos matemáticos. Com a mesma percentagem (50,0% cada), os professores concordam muito, quanto à melhoria da capacidade de fluência leitora, e, em acréscimo, concordam que o PAC permitiu melhorar o aproveitamento escolar dos alunos. Por fim, constata-se que um grupo de 8,3% dos professores não sabe se as atividades do PAC contribuíram para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos e, com uma percentagem residual, 2,8% de docentes não sabe se o Projeto ajudou a melhorar a fluência leitora dos discentes.

Conclui-se que a maioria dos professores percecionou a aquisição e o desenvolvimento de competências, nos seus alunos, em relação com as atividades implementadas pelo PAC. Em triangulação com a análise efetuada no capítulo anterior,

constata-se uma significativa convergência de percepções, entre os professores que responderam ao inquérito, os membros da Direção do Agrupamento e os docentes entrevistados e a investigadora, enquanto Coordenadora do PAC. Não obstante a utilização de diferentes instrumentos de análise, os dados apontam para uma opinião similar, a propósito da contribuição do Projeto para a melhoria da compreensão e fluência leitora dos alunos participantes no PAC, tanto a Português como a Matemática, o que teve como efeito a melhoria da análise dos enunciados e, conseqüentemente, do próprio aproveitamento dos alunos, nessas disciplinas curriculares. Como afirmado na revisão da literatura, o trabalho de Projeto, pelo envolvimento dos alunos e professores participantes, possibilita “o domínio de um conjunto de saberes, reportado a um dado *corpus* de conhecimento, e que se pode tornar visível num dado contexto de acção” (Pacheco, 2011, p.44).

### 6.2.2. Concretização do Projeto em monodocência coadjuvada

Ao contrário do grupo de questões anterior, neste, os professores dispersaram mais a sua opinião, na escala quantitativa, em relação à concretização do PAC, em monodocência coadjuvada, no que diz respeito à dinâmica na sala de aula, como se observa na tabela.

**Tabela 22 - Concretização do Projeto em monodocência coadjuvada**

	Não Sei		Discordo		Concordo		Concordo Muito		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Apoio mais individualizado e sistemático, aos alunos, em contexto de sala de aula.			1	2,8	19	52,8	16	44,4	36	100,
Incentivar os alunos a uma participação mais ativa.					18	50,0	18	50,0	36	100,
Esclarecer as dúvidas dos alunos em tempo útil.			1	2,8	18	50,0	17	47,2	36	100,
Recurso ao trabalho de grupo com mais frequência.			3	8,3	20	55,6	13	36,1	36	100,
Criação de tarefas a partir do conhecimento prévio dos alunos.			2	5,6	20	55,6	14	38,9	36	100,
Articulação de conteúdos disciplinares (Português e Matemática).	1	2,8			15	41,7	20	55,6	36	100,

Em relação à concretização do PAC, em monodocência coadjuvada, e ao desenvolvimento de estratégias de ensino, em contexto de sala de aula, constata-se que, das 6 alternativas de resposta, 5 têm valores mais altos em concordo e 1 em concordo muito. Observam-se, ainda, algumas respostas em discordo e não sei.

Nesta questão, com valor mais significativo em concordo, registam-se as afirmações, por ordem decrescente, de recurso ao trabalho de grupo com mais frequência e criação de tarefas a partir do conhecimento prévio dos alunos, com a mesma percentagem

(55,6%), apoio mais individualizado e sistemático aos alunos, em contexto de sala de aula (52,8%), e, por último, esclarecer as dúvidas dos alunos em tempo útil (50,0%). Nesta afirmação, o valor de concordo (50,0%) está muito próximo de concordo muito (47,2%).

Os dados da tabela permitem, ainda, observar que um grupo de 55,6% dos docentes concorda muito com a articulação de conteúdos disciplinares, 41,7% concorda e 2,8% não sabe se a concretização do PAC promoveu a interdisciplinaridade.

Igual número de professores (50,0%) concorda e concorda muito que foi possível incentivar os alunos a uma participação mais ativa, no decurso da concretização do PAC. Por sua vez, poucos docentes discordam do recurso ao trabalho de grupo com mais frequência (8,3%), da criação de tarefas a partir do conhecimento prévio dos alunos (5,6%), e, com a mesma percentagem (2,8%), quanto ao esclarecimento de dúvidas dos alunos em tempo útil, e, ainda, no que se refere ao apoio mais individualizado e sistemático, em contexto de sala de aula do 1º CEB.

Como se verifica, a maioria dos inquiridos demonstrou uma perceção positiva, no que respeita à monodocência coadjuvada e às suas vantagens. Embora não sejam conhecidos estudos, em torno da atual coadjuvação (em monodocência) no 1º CEB, fazendo uma pesquisa na internet, confirma-se a divulgação de relatórios recentes de Agrupamentos de escolas (AEIM, 2015; AEJD, 2015; AELC, 2016), que avaliam a prática da coadjuvação em sala de aula, com vantagens que coincidem com as nomeadas no presente estudo.

Desta forma, infere-se que a concretização do PAC, em monodocência coadjuvada, fomentou, efetivamente, o trabalho em equipa pluridisciplinar, na perceção dos docentes. Apesar de alguns constrangimentos iniciais, referidos pelos entrevistados (cf. Cap. 5), a monodocência coadjuvada possibilitou, aos professores envolvidos, “uma visão mais ampla das situações e um olhar mais enriquecido”, contribuindo para “desenvolver intervenções em educação de maior qualidade” (Leite, 2001, p.51). Ou seja, nos inquéritos por questionário, à semelhança das entrevistas, analisadas no capítulo anterior, os docentes destacam as vantagens da concretização do Projeto Aprender a Crescer em monodocência coadjuvada, valorizando o acompanhamento sistemático dos alunos participantes, partindo do seu conhecimento prévio e do reforço do trabalho de grupo.

### **6.2.3. Aplicação de estratégias de compreensão da leitura**

Neste grupo de questões, os professores centralizaram mais as suas respostas, em relação ao grupo anterior, ao classificarem as estratégias de compreensão da leitura, aplicadas durante o PAC, que favoreceram a melhoria dos resultados escolares dos alunos.



**Tabela 23 - Aplicação de estratégias de compreensão da leitura**

	Não Sei		Discordo		Concordo		Concordo Muito		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Leitura paratextual levantando hipóteses e antecipando					15	41,7	21	58,3	36	100,
Desenvolvimento intencional e explícito do léxico do aluno relaciona-do com a temática em estudo.					17	47,2	19	52,8	36	100,
Evocação dos conhecimentos prévios e enciclopédicos do aluno.			1	2,8	22	61,1	13	36,1	36	100,
Identificação do tema central e aspetos acessórios.					18	50,0	18	50,0	36	100,
Construção do significado antes, durante e após a leitura através de inferências, previsões e sintetização.					17	47,2	19	52,8	36	100,
Familiarização do aluno com diversos tipos de texto.	1	2,8			17	47,2	18	50,0	36	100,
Aplicação de estratégias de automonitorização da compreensão de textos.	1	2,8			21	58,3	14	38,9	36	100,

Na análise dos dados da tabela supra, sobre a utilização de estratégias no ensino da compreensão da leitura, na disciplina de Português, e no que diz respeito à melhoria dos resultados dos alunos, os inquiridos atingem valores mais altos em concordo muito, em 4 respostas. Assim, destacam-se leitura paratextual levantando hipóteses e antecipando sentidos (58,3%), desenvolvimento intencional e explícito do léxico do aluno, relacionado com a temática em estudo, e, similarmente (52,8%), construção do significado antes, durante e após a leitura através de inferências, previsões e sintetização. Por fim, com 50%, surge a familiarização do aluno com diversos tipos de texto. Estes professores do 1º ciclo estão convictos de que as estratégias de compreensão de leitura, implementadas com o PAC, contribuíram para melhores resultados escolares dos seus alunos.

Ainda nesta mesma tabela, verifica-se que a maioria dos inquiridos (61,1%) concorda com a estratégia de evocação dos conhecimentos prévios e enciclopédicos do aluno, ao contrário de apenas 2,81% de professores, que discordam do uso da estratégia. Cerca de 58,3% docentes concordam que a aplicação de estratégias de automonitorização da compreensão de textos está relacionada com a melhoria dos resultados escolares.

De forma pouco significativa, as estratégias de familiarização do aluno com diversos tipos de texto e, ainda, de aplicação de estratégias de automonitorização da compreensão de textos registam, cada uma, na opção não sei, apenas 2,8%.

Estes resultados são semelhantes aos de outros estudos, citados na revisão da literatura (cf. Cap.3) que associam as estratégias de compreensão leitora ao sucesso escolar, dando relevo ao papel do professor no ensino da leitura (Arena, 2012; Baptista, 2012; Bronckart, 2008; Colomer, 2003; Costa & Sousa, 2010; Smith, Holliday & Austin, 2010;

Marina & Vágoma, 2007; Martins & Sá, 2008; Montelongo et al., 2010; Viana et al., 2010).

A realização de um teste Kolmogorov-Smirnov univariado, ao grupo de questões “Aplicação de estratégias de compreensão da leitura”, permitiu verificar que a distribuição das respostas não segue uma distribuição uniforme ( $p < 0,001$ ), logo pode concluir-se que as diferenças nas respostas, que privilegiam as respostas positivas para o PAC, são estatisticamente significativas. Assim, **confirma-se a hipótese 1**: “A concretização do Projeto Aprender a Crescer, no 1º CEB, desenvolveu a compreensão da leitura dos alunos, nas disciplinas de Português e Matemática, na perceção dos professores.”

Confrontando os resultados, com as perceções dos professores entrevistados (cf. Cap. 5), recorda-se que os mesmos destacaram a utilização de estratégias de compreensão leitora, como forma de aprofundar a competência de leitura dos alunos, tendo em vista a superação de dificuldades e o aperfeiçoamento deste domínio curricular da disciplina de Português, porém transversal a todas as disciplinas, incluindo a Matemática.

#### 6.2.4. Contribuição do Projeto para o trabalho colaborativo

Neste conjunto de questões, pretendia-se que os professores indicassem a sua opinião sobre o trabalho colaborativo, implicado na concretização do PAC, em monodocência coadjuvada.

**Tabela 24 - O Projeto Aprender a Crescer e o trabalho colaborativo**

	Não Sei		Discordo		Concordo		Concordo Muito		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Identificação de causas de (in)sucesso na turma, entre pares.	3	8,3	6	16,7	21	58,3	6	16,7	36	100,
Reflexão docente em trabalho entre pares.	1	2,8			20	55,6	15	41,7	36	100,
Definição, em conjunto, de novas estratégias de ensino.			1	2,8	18	50,0	17	47,2	36	100,
Planificação de novas estratégias de intervenção.			1	2,8	17	47,2	18	50,0	36	100,
O trabalho colaborativo entre pares.					11	36,6	25	69,4	36	100,
Mais consciencialização da importância do trabalho colaborativo.					13	36,1	23	63,9	36	100,
Reutilização do trabalho em coadjuvação.	1	2,8			12	33,3	23	63,9	36	100,
Avaliação processual do trabalho pedagógico e reformulação se necessário.	2	5,6			16	44,4	18	50,0	36	100,
Discussão reflexiva das conclusões.	2	5,6			20	55,6	14	38,9	36	100,
Uma atitude profissional mais reflexiva.	1	2,8			18	50,0	17	47,2	36	100,

Observando os dados constantes da tabela anterior, destaca-se a opção concordo muito. De facto, 69,4% dos inquiridos concorda muito com o trabalho colaborativo entre pares, 63,9% com mais consciencialização da importância do trabalho colaborativo e rentabilização do trabalho em coadjuvação. Nesta linha de intervenção pedagógica, cerca de 50% dos professores manifesta, similarmemente, muita concordância na planificação de novas estratégias de intervenção e avaliação processual do trabalho pedagógico, isto é, no desenvolvimento profissional. Salienta-se que as afirmações com 50% perfazem, respetivamente, 2,8% em discordo e 5,6% em não sei.

A opção concordo apresenta valores mais baixos do que concordo muito. Em geral, destacam-se identificação de causas de (in)sucesso na turma, entre pares (58,3%), reflexão docente em trabalho entre pares e discussão reflexiva das conclusões, com 55,6% cada uma. Segue-se, com a mesma percentagem (50%), a definição, em conjunto, de novas estratégias de ensino e uma atitude profissional mais reflexiva.

Importa realçar que um grupo de 16,7% de professores discorda que o trabalho em monodocência coadjuvada contribuiu para a identificação de causas de (in)sucesso na turma, entre pares, e 8,3% dos docentes não sabe se o trabalho colaborativo permitiu identificar as causas (de)insucesso na turma.

Através das respostas dos professores, conclui-se que a coadjuvação, progressivamente, foi de encontro ao esperado, num trabalho docente realizado em colaboração. Com sustentação em trabalho colaborativo, os inquiridos destacam um crescimento profissional docente que, de outra forma, poderia não ocorrer. De acordo com estudos e reflexões de alguns autores (Alarcão, 2007; Boavida & Ponte, 2002; Hargreaves, 2001; Moreira, 2009; Nóbrega, 2007; Pawlas & Oliva, 2007; Roldão, 2000a; Salgueiro, 2005; Vale & Mouraz, 2014), o trabalho colaborativo entre docentes origina momentos de partilha de experiências pedagógicas, reflexão fundamentada, diálogo e mais coesão e desenvolvimento profissional, como já referenciado no capítulo anterior, quer nas respostas dos docentes entrevistados, quer nos relatórios do Projeto.

Aplicando um teste Kolmogorov-Smirnov univariado, a todas as questões colocadas aos professores, relativamente ao trabalho colaborativo e à monodocência coadjuvada, verifica-se que a distribuição das respostas não segue uma distribuição uniforme ( $p < 0,001$ ), concluindo-se que as diferenças nas respostas, que privilegiam as respostas positivas para o PAC, são estatisticamente significativas. Assim, **confirma-se a hipótese 2:** “Os professores, que participaram no Projeto Aprender a Crescer, em monodocência coadjuvada, adquiriram uma atitude mais reflexiva, na aplicação de estratégias diferenciadas de leitura, em trabalho colaborativo.

Conclui-se que os docentes, que participaram no PAC, percecionam a aquisição de

uma atitude mais reflexiva, na aplicação de estratégias para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do 1.º CEB. O trabalho de colaboração, na planificação, realização e avaliação da ação pedagógica, em monodocência coadjuvada, proporcionou a tomada de decisão, na reflexão antes, durante e após a ação.

### 6.2.5. Perceções dos docentes sobre as vantagens do Projeto

O inquérito por questionário encerra com uma **questão aberta**, solicitando a opinião dos Professores Titulares de Turma (PTT), ou seja, dos professores coadjuvados pelos professores da equipa PAC, acerca do que foi mais proveitoso no Projeto Aprender a Crescer. Dos 36 inquiridos, 4 não deram resposta a esta questão, restando 32, que totalizaram 314 referências. Para uma melhor visão do número de referências, obtidas através da aplicação do **software webQDA**, agrupou-se o conteúdo semântico das respostas, em categorias e subcategorias emergentes, à semelhança do que foi realizado na análise das entrevistas (cf. Cap.V). Os dados constam da tabela seguinte.

**Tabela 25 - Perceções dos PTT sobre o que foi mais proveitoso no PAC**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Professores				Total Refs
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
Organização e Gestão Pedagógica	Monodocência coadjuvada	10	6	5	8	29
	Trabalho colaborativo	6	9	8	6	29
	Fatores potenciadores de constrangimentos	0	0	1	0	1
	Fatores potenciadores de melhoria	10	10	12	9	41
	Projeto transdisciplinar	17	11	20	17	65
Sucesso Escolar e Educativo	Implementação de estratégias da compreensão leitora	8	9	9	6	32
	Desenvolvimento de estratégias transversais da leitura	12	9	11	8	40
	Papel do professor	3	2	5	4	14
	Papel do aluno	6	2	6	4	18
Autorregulação e Melhoria	Avaliação processual de melhoria do Projeto	9	6	12	4	31
	Portefólio Passaporte de Viagens	5	1	4	4	14
TOTAL		86	65	93	70	314

**Legenda:** Refs – Referências.

Como se observa, e contrastando com as tabelas anteriores, a tabela está organizada em categorias, subcategorias, por ano de escolaridade (9 professores por cada ano), com a contagem de referências por subcategoria e ano de escolaridade. Importa reforçar que os dados da questão aberta foram categorizados e contabilizados através do *software webQDA*. Os docentes apresentam mais do que uma justificação de relevância, variando as respostas entre uma a cinco linhas. Salienta-se que são recorrentes algumas palavras e/ou expressões, tais como “*partilha*”, “*estratégias de*”, “*melhores resultados*”,

*“troca de experiências”*, entre outras.

Assim, na categoria **organização e gestão pedagógica**, o maior número de referências recai em projeto transdisciplinar (65), seguindo-se fatores potenciadores de melhoria (41), monodocência coadjuvada e trabalho colaborativo, com o mesmo número de referências (29), o que não admira, uma vez que estas subcategorias se complementam. Existe apenas 1 referência, relativa a *“fatores potenciadores de constrangimentos”*, o que se justifica, tendo em conta que os inquiridos são os professores coadjuvados, isto é, os professores que recebem os docentes da equipa do PAC, na sua sala de aula.

De forma a materializar as perceções docentes, expressas nas respostas extensas à questão aberta, apresentam-se, de seguida, excertos exemplificativos da opinião dos professores. Principiando pela voz dos **professores do 1º ano**, estes testemunham que *“este Projeto foi muito interessante”* (Prof. 9, Ref.1), porque *“o Projeto em si veio ajudar a colaboração dos colegas”* (Prof.10, Ref.1), uma vez que proporcionou *“a partilha de experiências/estratégias entre pares”* (Prof. 6, Ref.1), *“seja entre pares de docentes, seja entre pares de alunos”* (Prof.23, Ref.1), quer *“durante a coadjuvação, quer nas reuniões de docentes”* (Prof.19, Ref.1). Este tipo de trabalho colaborativo só foi possível devido ao *“trabalho em monodocência coadjuvada e consequente reflexão docente antes, durante e após as intervenções da equipa”* (Prof. 33, Ref.1).

No que se refere à voz dos **professores do 2º ano**, estes afirmam que um dos fatores *“mais interessantes e proveitosos no Projeto, que interligou o Português e a Matemática”*, foi *“o trabalho colaborativo entre os docentes”* (Prof.11, Ref.1). O Prof. 13 (Ref.1) explicita que, *“quando penso no Projeto vem-me logo à ideia a palavra Partilha! Troca de experiências entre professores com maior frequência”*. No entender do professor 20 (Ref.1), *“o mais interessante no Projeto foi a possibilidade dos mesmos temas serem abordados de maneira diferente, pelos dois professores: o professor da turma e o professor de coadjuvação”* (Prof. 20, Ref.1), uma vez que possibilitou *“O diálogo, a articulação de matérias e estratégias mais ativas e inovadoras”* (Prof. 24, Ref.1). O mesmo docente reforça que, *“além disso, na minha opinião, o Projeto permitiu aumentar a troca de experiências entre professores, na construção de um clima de ensino e aprendizagem muito estimulante”* (Ref.2). Esta ação em comum facilitou *“o diálogo, a articulação de matérias e estratégias mais ativas e inovadoras”* (Prof. 24, Ref.1), o que permitiu *“refletir acerca do crescimento da aprendizagem dos alunos”* (Prof. 30, Ref.1). Uma das docentes inquiridas explicita que *“o Projeto, onde a monodocência coadjuvada era o mote, ajudou-me a ser uma profissional mais reflexiva e atenta”* (Prof. 25, Ref.2).

Por sua vez, e transcrevendo a voz de **professores do 3º ano**, muitos afiançam que *“o Projeto teve várias coisas interessantes, das quais destaco a partilha”* (Prof.21).

Também neste ano de escolaridade, há testemunhos de que *“o mais proveitoso, no Projeto Aprender a Crescer, é o trabalho colaborativo entre pares”* (Prof.15 e Prof. 35). O *“reforço feito às aprendizagens adquiridas, o apoio mais individualizado, dado nas horas de coadjuvação, e a possibilidade de refletirmos juntos”* (Prof.14), proporcionaram *“uma partilha de experiências muito positivas, o que também contribuiu para uma atitude mais reflexiva entre os docentes”* (Prof. 3), a qual se traduziu numa *“partilha de experiências muito positivas”* (Prof. 3).

Por fim, materializando a voz dos **professores do 4º ano**, verifica-se que, similantemente, existe uma perceção positiva, em relação à implementação do Projeto, *“dentro da sala de aula e, ainda, ao trabalho realizado em monodocência coadjuvada e colaboração”* (Prof.36, Ref.1). O Prof.5 reforça que,

*“durante e após o Projeto, verifiquei que tinha crescido a partilha, a reflexão e o trabalho colaborativo entre os docentes. Quando trabalhamos a pares, estamos sempre a aprender estratégias para desenvolver a leitura e melhorar o sucesso de Português e Matemática.”* (Ref.1)

Por sua vez, o Prof. 28 atesta que o Projeto *“veio mexer com o corpo docente, com a implementação da coadjuvação em sala de aula e com os momentos de reflexão conjunta”* (Ref.2). Segundo o Prof. 32, *“trabalhar em monodocência coadjuvada tem sido uma experiência gratificante”* (Ref.1), porque, *“sem dúvida que a partilha entre os docentes promove e facilita uma reflexão mais profunda e sistemática”* (Prof.17, Ref.1).

Relativamente aos **fatores potenciadores de constrangimentos** (Prof.14, Ref.1), apenas 1 professor se manifesta, alegando que seria *“necessário mais horas de apoio do Projeto”*, o que vai de encontro aos anseios dos professores coadjuvados, tal como citado anteriormente (cf. Cap. 5), na análise do relatório intermédio do Projeto (RIP).

Em síntese, analisando os testemunhos dos Professores Titulares de Turma, desde o 1º ao 4º ano, e no que respeita à categoria **organização e gestão pedagógica**, pode-se concluir que a perceção dos professores é bastante positiva, quanto às subcategorias **monodocência coadjuvada, trabalho colaborativo, fatores potenciadores de melhoria e projeto transdisciplinar**. O Projeto Aprender a Crescer, nas aulas de coadjuvação, permitiu *“a partilha entre os docentes”* (Prof.17, Ref.1), facilitou *“uma reflexão mais profunda e sistemática”* (Prof.17, Ref.1).e, ainda, *“permitiu aumentar a troca de experiências entre professores”* (Prof.24, Ref.2). Neste sentido, a opinião dos docentes vai ao encontro da explicação de Leite (2000, p. 50), ao referir que o sinónimo de coadjuvar assenta na lógica de *“cooperar e auxiliar cooperativamente e coadjuvação significa colaboração e auxílio solidário”*, como expresso na parte teórica deste trabalho.

Atendendo a que as categorias e subcategorias, aplicadas às respostas extensivas

à questão aberta do inquérito, são na maioria coincidentes com as aplicadas anteriormente (cf. Cap. 5), é possível confrontar opiniões (Flick, 2005; Stake, 2012).

Assim, **triangulando** estas perceções com a análise efetuada, no capítulo anterior (cf. Cap. 5), aos comentários da Coordenadora do Projeto, nos relatórios RIP e RFP, assim como às perceções dos professores entrevistados, conclui-se que a implementação do Projeto constituiu uma mais-valia, no que respeita à coadjuvação em sala de aula, por professores do mesmo grupo de ensino e enquanto Projeto transdisciplinar.

Corroborando as vantagens apontadas pelos professores, relembram-se autores (Nóbrega, 2007; Roldão, 2000a; Salgueiro, 2005; Vale & Mouraz, 2014), que confirmam a relevância do trabalho colaborativo, para o sucesso da prática pedagógica em monodocência coadjuvada. Tal como reiterado pelos professores inquiridos, o trabalho desenvolvido, no âmbito de um Projeto transdisciplinar, resultou na melhoria do ensino e aprendizagem e dos resultados escolares. Neste sentido, os professores revelam-se conscientes de que a transversalidade da Língua Materna é essencial para a compreensão e assimilação dos conteúdos curriculares, tal como comprovado por diversos investigadores (Barbeiro, 2004; Duarte et al., 2008; Reis et al., 2009; Silva et al., 2009; Valadares, 2003).

Retomando a análise, a partir dos dados constantes na Tabela 25, na categoria **sucesso escolar e educativo**, a subcategoria que totaliza maior número de referências é a referente ao desenvolvimento de estratégias transversais de leitura (40). Curiosamente, a implementação de estratégias da compreensão leitora aparece com menos referências (32). Possivelmente, alguns professores, interpretaram que as estratégias transversais de leitura circunscrevem-se às atividades implementadas, transdisciplinarmente, à Matemática e, provavelmente, relacionam as estratégias de compreensão leitora apenas com a disciplina de Português, esquecendo a compreensão leitora nos enunciados matemáticos.

As subcategorias que apresentam menor número de referências são as respeitantes ao papel do aluno (18) e ao papel do professor (14).

Como exemplificação das perceções dos docentes, no que respeita à categoria **sucesso educativo**, e tendo em conta as subcategorias, concretamente implementação de estratégias da compreensão leitora, desenvolvimento de estratégias transversais da leitura, papel do professor e papel do aluno, transcreve-se a opinião de alguns docentes, por ano de escolaridade, à semelhança do que foi realizado previamente.

Assim, na perceção dos **professores do 1º ano** do 1º CEB, o Projeto contribuiu para o **sucesso escolar e educativo**, na medida em que levou “os alunos a conhecerem novas formas de ler, abordar os conteúdos e experimentarem desafios” (Prof.9, Ref.1), uma vez que foi uma forma de “rentabilizar o trabalho com a articulação de saberes e de estratégias novas, que ajudaram a melhorar as competências e resultados dos alunos”

(Prof.10, Ref.1). Em sala de aula, predominaram *“as estratégias transversais de leitura, bastante presentes nas atividades propostas pelos professores da equipa do projeto”* (Prof.29, Ref.2), através da *“criação de materiais e estratégias diversificadas, que contribuíram para o desenvolvimento da competência da leitura e para melhorar a compreensão dos alunos na matemática”* (Prof.19, Ref.1). Por sua vez, um dos docentes reforça a importância da motivação e participação dos alunos: *“durante e até ao fim do Projeto, os alunos revelaram-se mais participativos e, conseqüentemente, mais motivados pelo processo do ensino e aprendizagem”* (Prof.1, Ref.1).

Numa visão global, o Prof. 8 explicita que:

*“Na minha opinião, o Projeto Aprender a Crescer tem sido proveitoso e interessante para os alunos, uma vez que ajudou todos os alunos, principalmente os que apresentam mais dificuldades no desenvolvimento das suas capacidades, na leitura, embora ainda estejam no primeiro ano.”* (Ref.1)

O Prof.1 manifesta a mesma opinião:

*“As atividades do Passaporte de Viagens, interligando uma história aos conteúdos da matemática, permitiram entusiasmar muito, ir além do manual escolar e ter melhores resultados.”* (Ref.1)

No entender do Prof.19, globalmente, o Projeto concorreu para a

*“criação de materiais e estratégias diversificadas que contribuíram para o desenvolvimento da competência da leitura e para melhorar a compreensão dos alunos na matemática.”* (Ref.1)

Por último, o Prof 9 assevera a mais-valia do trabalho em equipa:

*“este Projeto foi muito interessante, porque trabalhando em equipa permite que os alunos vivenciem e experimentem atividades inovadoras, fugindo um pouco da rotina da sala de aula”* (Ref.1); levou *“os alunos a conhecerem novas formas de ler, abordar os conteúdos e experimentarem desafios.”* (Ref.2)

Como se constata, o Projeto foi percecionado como uma opção estratégica de melhoria, na medida em que ajudou todos os alunos do 1º ano a superarem as suas dificuldades. Os docentes referenciam o desenvolvimento da competência de leitura, destacando a motivação e o entusiasmo dos alunos, no cumprimento das atividades do Passaporte de Viagens do PAC, interligando conteúdos de Português e Matemática. Como tal, os professores do 1º ano sublinham a centralidade da planificação e implementação de estratégias potenciadoras de mais qualidade das aprendizagens e de sucesso educativo, numa perspetiva transdisciplinar.

Por sua vez, **os professores do 2º ano** são concordantes com a opinião dos colegas do 1º ano, pois alegam que o Projeto, em monodocência coadjuvada, foi benéfico



pelo *“facto de os alunos poderem ter um apoio mais individualizado, e uma vasta variedade de atividades, que desenvolveram as competências de leitura”* (Prof.11, Ref.1). É ainda destacado que foi possível *“desenvolver e aumentar a literacia dos alunos a Português e Matemática”* (Prof.12, Ref.1), através do *“diálogo e da articulação de matérias e estratégias mais ativas e inovadoras”* (Prof.24, Ref.2).

De acordo com a voz dos **professores do 3º ano**, o Projeto “contribuiu também para melhorar o processo da compreensão da leitura por parte dos alunos e (desenvolver) uma atitude mais reflexiva de todos os docentes” (Prof.7, Ref.2). Essa é, igualmente, a opinião de outros docentes do 3º ano, que referenciam as vantagens do Projeto, aplicado no 1º CEB:

*“O mais interessante no Projeto Aprender a Crescer, na minha opinião, foi o reforço feito às aprendizagens adquiridas, o apoio mais individualizado dado nas horas de coadjuvação e a possibilidade de refletirmos juntos.”* (Prof.14, Ref.1)

*“Para mim, o Projeto Aprender a Crescer fez aumentar o diálogo, a articulação de matérias e estratégias muito favoráveis à interligação da escola com a vida quotidiana, bem visível nas atividades do portefólio Passaporte de Viagens. Os meus alunos adquiriram mais gosto de ler e melhores resultados.”* (Prof.16, Ref.1)

*“(…) diversificação de estratégias e atividades, o envolvimento dos alunos, abordagens diferentes de determinados conteúdos pelo docente coadjuvante e o Passaporte. Quanto a mim, isto traduziu-se numa escola mais ativa e com mais sucesso educativo.”* (Prof.21, Ref.1)

Como se pode constatar, mais uma vez, na voz dos professores supracitados, o Projeto é caracterizado como inovador, no sentido de permitir um trabalho colaborativo, *“nas horas de coadjuvação”*, e possibilitar a reflexão conjunta. Em acréscimo, possibilitou *“abordagens diferentes de determinados conteúdos pelo docente coadjuvante e o Passaporte”* e contribuiu para que os alunos adquirissem *“mais gosto de ler e melhores resultados.”* É de referir o destaque dado ao sucesso educativo e a uma escola ativa.

Para finalizar, **os professores do 4º ano** do 1º CEB percecionam que, com o PAC, *“o mais proveitoso prende-se com o facto de se proporcionar aos alunos a explicitação de conceitos por outra pessoa”* (Prof.28, Ref.1), (Prof.32, Ref.1). Segundo os docentes do 4º ano, o Projeto *“melhorou, ainda, as competências transversais do aluno, como a capacidade de participação, tornando-os mais ativos e bastante mais motivados, para a aplicação das aprendizagens”* (Prof.4, Ref.1), uma vez que as atividades implementadas possibilitaram *“a articulação dos conteúdos de Português e Matemática”* (Prof.22, Ref.2). Através de *“diversificação de estratégias e atividades, envolvimento dos alunos, abordagens diferentes de determinados conteúdos pelo docente coadjuvante e o Passaporte”* (Prof. 21 – 3º ano), é possível identificar a concordância de perceções, no que respeita à aplicação de

estratégias de compreensão da leitura, visando a melhoria dos resultados nas diversas disciplinas, em especial Português e Matemática, no que concerne à pesquisa realizada.

Segundo as percepções dos docentes do 1º CEB, o PAC contribuiu para o sucesso nas disciplinas de Português e de Matemática, do 1º ao 4º ano, pela qualidade de ensino e pelo desenvolvimento dos alunos, promovidos com as atividades implementadas.

De acordo com os investigadores, a linguagem e a comunicação matemática (cf. Cap. 2) são essenciais à compreensão dos enunciados, para que o aluno seja capaz de resolver as questões matemáticas e goste de matemática (Bortolanza & Cotta, 2012; Carrasco, 2011; Figueiredo & Palhares, 2005; Fonseca & Cardoso, 2005; Guerreiro & Menezes, 2010; Lopes, 2005; Malta, 2004; Menezes, 2010; Ponte et al., 2007; Ribeiro et al., 2015). A transversalidade da Língua Materna tem sido objeto de estudos científicos, quer a nível nacional, quer internacional (Duarte et al., 2008; Martins, 2011; Reis et al., 2009; Sá, 2012, 2010; Sá, 2015; Sá & Martins, 2008; Sá & Veiga, 2010; Silva, 2013; Valadares, 2003), por ser determinante na formação dos alunos, em todas as áreas curriculares.

**Triangulando** com os resultados, antes analisados, respeitantes ao inquérito por questionário, constata-se, mais uma vez, que os docentes percecionam positivamente a influência do Projeto, no desenvolvimento transversal da capacidade de leitura, a Português e Matemática. Por sua vez, comparando esta análise com os resultados relativos ao Portefólio Passaporte de Viagens e aos relatórios da Coordenadora (RIP e RFP), conclui-se que existe similaridade de percepções positivas, no que diz respeito ao contributo das atividades do Projeto, realizadas em monodocência coadjuvada, para o sucesso escolar dos alunos do Agrupamento de escolas em análise.

Em síntese, as opiniões dos professores, dos quatro anos de escolaridade do 1º CEB, são unânimes no que respeita à importância da realização de tarefas e estratégias facilitadoras do **sucesso escolar e educativo**, nomeando estratégias de compreensão leitora e estratégias transversais de leitura. Além disso, sublinham o papel do professor, enquanto mediador e supervisor do ensino e aprendizagem, a par do papel do aluno, como interveniente e foco do processo de ensino. Esta constatação é concordante com investigações realizadas por autores conceituados neste assunto (Gomes, 2011; Guerreiro & Menezes, 2010; Martins, 2010; Neves, 2004; Neves & Sá, 2005; Pereira, 2009; Pontes & Barros, 2007; Rodrigues & Duarte, 2011; Sá, 2012, 2010; Sá & Veiga, 2010; Santos, 2007) e defensores da importância do ensino de estratégias transversais e de compreensão da leitura, na aprendizagem da Matemática e das demais disciplinas curriculares.

Passando à última categoria, constante da Tabela 25, **autorregulação e melhoria**, a percepção dos professores recai na avaliação processual de melhoria do Projeto, com 31 referências, seguida do Portefólio Passaporte de Viagens, com 14 referências.

Analisando o conteúdo semântico, resultante das opiniões dos **professores do 1º ano** de escolaridade, observa-se que o Projeto é visto como *“uma inovação que veio revolucionar positivamente as nossas turmas”* (Prof.33, Ref.1), sendo também inovador por *“irmos fazendo uma avaliação processual e vermos o que estava a contribuir para melhorar os resultados escolares, ou não”* (Prof.23, Ref.1), *“envolvendo o Português e a Matemática, refletindo-se na avaliação de cada período”* (Prof.33, Ref.1).

De acordo com os **professores do 2º ano**, o Projeto permitiu *“uma avaliação em parceria dos resultados obtidos”* (Prof.25, Ref.1), *“tendo em vista o melhoramento do aproveitamento da turma, e também para ultrapassar as dificuldades que vão surgindo, por forma a melhorar a avaliação sumativa e formativa dos nossos alunos”* (Prof.30, Ref.2).

Os **professores a lecionar o 3º ano** confirmam a avaliação processual, como inerente à melhoria do Projeto. Assim, o Prof.15 defende ter existido, por parte dos docentes, uma *“aprendizagem rumo ao sucesso escolar”* (Ref.3), com *“efeitos positivos na avaliação dos alunos”* (Ref.1). De acordo com o Prof.26, o Projeto proporcionou *“o apoio dos colegas da equipa do Projeto na avaliação, formativa e sumativa”* (Ref.2) e *“hipóteses de melhoria dos resultados obtidos”* (Ref.3), através da constante *“reformulação e/ou implementação de estratégias de reforço”* (Ref.4). Pelo exposto, é possível constatar que as estratégias *“contribuíram para uma avaliação formativa mais constante e sistemática”* (Prof.35, Ref.2).

Segundo os **professores do 4º ano**, a concretização do Projeto, incluindo a respetiva avaliação processual, *“veio mexer com o corpo docente, com a implementação da coadjuvação em sala de aula e com os momentos de reflexão conjunta”* (Prof.28, Ref.1). Importa referir que os inquiridos, deste ano de escolaridade, mencionam, mais uma vez, o Passaporte de Viagens como algo inovador, *“para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos com mais dificuldades e incentivar a reflexão crítica dos alunos”* (Prof.4, Ref.1), tendo em conta que esta estratégia e instrumento de ação *“motivou bastante os alunos”, que evidenciaram “mais empenho e cuidado na realização das tarefas”* (Prof.28, Ref.1). Em suma, o Prof.22 considera que *“foi muito importante a concretização do Projeto Aprender a Crescer, pela implementação de novas estratégias de leitura e intervenção, como, por exemplo, o recurso ao Passaporte”* (Ref.1).

Os testemunhos supracitados confirmam o cumprimento do PAC, de acordo com uma planificação inicial, que foi sendo reformulada, e que pode ser consultada no capítulo 4 (cf. Fig. 4). A realização das atividades, bem como o processo de monitorização/avaliação, inicialmente propostos pela Coordenadora do Projeto, implicou a articulação entre os elementos da equipa e os demais professores do Agrupamento, o que não teria sido possível sem a colaboração de todos os docentes envolvidos. De forma gradual, os docentes empenharam-se enquanto *“atores/autores dos serviços essenciais da organização”* escola,

mostrando ser profissionais “eticamente responsáveis e altamente especializados, quer pela natureza do sujeito a transformar/ em transformação, quer pelo carácter frágil da sua situação” (Formosinho, 2005, pp. 48-49).

Confrontando com as percepções manifestadas pelos docentes coadjuvados, respondentes ao inquérito por questionário, sobre o que consideram o mais proveitoso e interessante na implementação do PAC, no 1º CEB, recorda-se que, tal como constante da tabela que temos vindo a analisar (Tabela 25) os sete valores máximos são atingidos em organização e gestão pedagógica do Projeto transdisciplinar (65), fatores potenciadores de melhoria (41), sucesso escolar e educativo pelo desenvolvimento de estratégias transversais da leitura (40), implementação de estratégias da compreensão leitora (32), autorregulação e melhoria pela avaliação processual de melhoria do Projeto (31) e, por fim, monodocência coadjuvada e trabalho colaborativo (29). Estes dados são semelhantes, não obstante pequenas diferenças às ocorrências obtidas na análise categorial.

Desta forma, conjugando a análise quantitativa das questões fechadas, por SPSS, com a análise categorial da questão aberta, por WebQDA, conclui-se que os docentes têm percepção do desenvolvimento da capacidade de compreensão de leitura, nas disciplinas de Português e Matemática, pela concretização de Projetos transversais, no 1º CEB. Os professores reforçam o trabalho colaborativo e uma atitude mais reflexiva, quanto à utilização de diferentes estratégias de leitura, no âmbito da concretização do Projeto. Em acréscimo, triangulando estes dados com as análises qualitativas, quer dos Portefólios, quer dos relatórios (RIP e RFP), reitera-se que a avaliação processual do Projeto foi efetivamente realizada, em relação com a avaliação formativa dos alunos, através das atividades lecionadas com o Passaporte de Viagens.

Segundo estudos realizados (Araújo, 2007; Condemarin & Medina, 2007; Costa et al., 2011; Neves & Machado, 2014; Sá, 2015; Tavares & Sá, 2011), é fundamental uma avaliação sistemática, como forma de orientação para a continuidade e/ou reformulação de um plano de ação, nomeadamente quanto a Projetos em contexto escolar. Atendendo a que os alunos são os intervenientes centrais de qualquer Projeto, os mesmos autores (idem) relembram que é essencial ouvir os alunos, de maneira a que os discentes se integrem e empenhem nas ações a realizar.

Assim sendo, de seguida serão apresentados e analisados os resultados de um inquérito por questionário aplicado a alunos do Agrupamento, de forma a possibilitar o registo das percepções dos discentes do 1º CEB, participantes no Projeto.

### 6.3. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

No inquérito por questionário, realizado aos alunos, a amostra não corresponde ao universo dos discentes do 1º CEB, que fizeram parte do Projeto Aprender a Crescer, pois os alunos da Unidade de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEEAM) não preencheram o inquérito por questionário, dado que participaram, descontinuadamente, das atividades do PAC, pelas especificidades do seu Currículo Específico Individual (CEI) e Plano Educativo Individual (PEI).

No total, foram preenchidos 820 inquéritos por questionário, em junho de 2016, e, por erro de preenchimento, anularam-se 6, tendo sido contabilizados e analisados 814. Este grande grupo foi ainda subdividido em dois subgrupos: o Subgrupo de Alunos com Projeto, durante um ou dois anos (**SGA**), englobando, com um ano de Projeto, os alunos do primeiro ano de escolaridade, e o Subgrupo de Alunos, que somam um ano sem Projeto, seguido de um ou dois anos com Projeto (**SGB**), maioritariamente os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade. Destaca-se que, no SGB, os discentes, que apenas usufruíram de um ano de Projeto, correspondem aos casos residuais de alunos transferidos de outras unidades escolares, para o Agrupamento de escolas, no qual se realizou o estudo empírico. Lembra-se que os alunos do SGA situam-se, maioritariamente, entre os 6 e 7 anos de idade e os discentes do SGB entre os 8 e 10 anos.

Quanto ao instrumento de recolha de dados, recorda-se que se trata de um inquérito construído com questões fechadas e específicas, com 2 questões sobre a identificação do aluno, 3 grupos de questões fechadas e uma questão de escolha múltipla, com várias possibilidades de resposta (Apêndice IX).

Como sucedeu com os inquéritos aos professores, nos inquéritos aos alunos utilizou-se o mesmo programa estatístico (SPSS, versão 18), para o tratamento e análise dos dados, distribuídos por quatro níveis de avaliação da escala de *Likert*. A abordagem quantitativa constituiu uma vantagem, tendo em conta o elevado número de discentes inquiridos (814) e a possibilidade de um tratamento conjunto das respostas (Ferreira, 1999).

#### 6.3.1. Caraterização dos alunos inquiridos

Iniciando a apresentação e análise dos dados, relativos ao inquérito por questionário, efetua-se a caracterização da amostra, constituída por 814 discentes, que frequentavam, em junho de 2016, as 7 escolas do Agrupamento, nos 4 anos de escolaridade do 1º CEB.

Na tabela seguinte, é possível visualizar o total de alunos, por escolas e anos, que fez parte da amostra, para averiguar se a implementação do PAC, em monodocência coadjuvada, contribuiu para a melhoria da competência da leitura, numa perspetiva transdisciplinar.

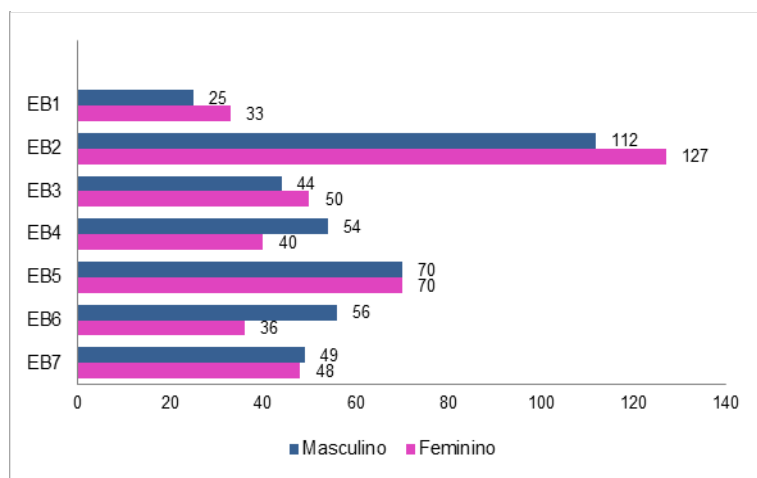
**Tabela 26 - Alunos por escolas do Agrupamento e anos**

	Responderam ao Inquérito por Questionário				
Alunos	2015/16				
Escolas	1º	2º	3º	4º	Total
EB 1	21	0	19	18	58
EB 2	62	68	66	43	239
EB 3	25	23	23	23	94
EB 4	24	26	23	21	94
EB 5	21	45	27	47	140
EB 6	20	20	25	27	92
EB 7	25	21	26	25	97
TOTAL	204	203	209	309	814

Observando os dados, constantes da tabela anterior, constata-se que os 814 discentes inquiridos, que frequentavam as 7 escolas do Agrupamento, aquando do preenchimento do inquérito, em junho de 2016, se distribuíam por 204 alunos do 1º ano, 203 alunos do 2º ano, 209 do 3º ano e, por último, 309 discentes do 4º ano de escolaridade.

A seguir, apresenta-se a caracterização da amostra, por sexo.

**Gráfico 1 - Sexo dos alunos por escola do Agrupamento**



No Gráfico 1 pode-se observar a distribuição, por sexo, dos alunos inquiridos, nas escolas do 1º CEB do Agrupamento.

Verifica-se que, na EB1, estudam 25 rapazes e 33 raparigas, na EB2, 112 rapazes e 127 raparigas, na EB3, 44 rapazes e 50 raparigas, na EB4, 54 rapazes e 40 raparigas, na EB5, 70 rapazes e raparigas, na EB6, 56 rapazes e 36 raparigas e a EB7 é frequentada por 49 rapazes e 48 raparigas.

## 6.4. PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PROJETO APRENDER A CRESCER

### 6.4.1. Percepções sobre o contributo das aulas do Projeto

Seguidamente, apresentam-se os resultados da questão 3, relativos às percepções dos alunos, em relação ao contributo do Projeto, em contexto de sala de aula, considerando o carácter transdisciplinar da leitura. O foco das afirmações centrou-se na eficácia das estratégias de compreensão da leitura, aplicadas nas aulas que decorreram no âmbito do Projeto Aprender a Crescer (PAC).

A tabela seguinte apresenta os resultados, para **os alunos SGA**, que participaram sempre no Projeto, durante um ou dois anos.

**Tabela 27 - Percepção do SGA sobre a contribuição das aulas no âmbito do PAC**

	Não Sei		Discordo		Concordo		Concordo Muito		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Melhorar a minha compreensão da leitura.	10	2,4	10	2,4	94	22,7	270	32,8	384	92,5
Entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura.	1	,2	4	1,0	92	22,2	287	69,2	384	92,5
Melhorar a minha atenção e análise do que leio nos enunciados da Matemática.	16	3,9	9	2,2	108	26,0	251	60,5	384	92,5
Aumentar a minha velocidade de leitura.	22	5,3	35	8,4	112	27,0	215	51,8	384	92,5
Melhorar a minha capacidade de descobrir a informação mais importante nos textos.	17	4,1	5	1,2	103	24,8	258	62,2	384	92,5
Conseguir melhores resultados escolares.	21	5,1	6	1,4	103	24,8	254	61,2	384	92,5
<i>Missig System</i>									31	7,5
Total									415	100,0

a. Diferenças = Não, Projeto = Só Projeto

No que se refere aos dados constantes da tabela anterior, os mesmos evidenciam, em todas as asserções, um maior número de preferências em concordo muito. Assim, por ordem decrescente, a maioria dos alunos do SGA destaca que as aulas contribuíram para entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura (69,2%) e melhorar a sua compreensão leitora (32,8%). Em interligação, os discentes assinalam melhorar a sua capacidade de descobrir a informação mais importante nos textos (62,2%) e de conseguir melhores resultados escolares (61,2%). É ainda referida, com mais de metade das escolhas, a atenção e análise do que leio nos enunciados da Matemática (60,5%) e aumentar a velocidade de leitura (51,8%). Por sua vez, a discordância é pouco significativa, referindo-se sobretudo ao aumento da velocidade de leitura (8,4%). Apenas 5,3% dos alunos não sabe se aumentou a sua capacidade leitora.

Estes dados confirmam que os **alunos SGA**, participantes no Projeto, percebem que as aulas, no âmbito do PAC, ajudaram a desenvolver competências de compreensão do texto, essenciais às disciplinas curriculares, neste caso a Matemática. Esta percepção vai de encontro à análise dos Portefólios (cf. Cap. 5), nos quais se verificou uma significativa evolução nas redações gráficas dos alunos, dos quatro anos de escolaridade, nomeadamente nas tarefas respeitantes às disciplinas de Português e de Matemática.

A tabela seguinte apresenta os resultados, para o mesmo grupo de afirmações da questão 3, mas para os **alunos SGB**.

**Tabela 28 - Percepção do SGB sobre a contribuição das aulas no âmbito do PAC**

	Não Sei		Discordo		Concordo		Concordo Muito		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Melhorar a minha compreensão da leitura.	4	,7	9	1,5	159	26,8	195	32,8	367	61,8
Entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura.	3	,5	3	,5	110	18,5	251	42,3	367	61,8
Melhorar a minha atenção e análise do que leio nos enunciados da Matemática.	8	1,3	7	1,2	155	26,1	197	33,2	367	61,8
Aumentar a minha velocidade de leitura.	13	2,2	49	8,2	171	28,8	134	22,6	367	61,8
Melhorar a minha capacidade de descobrir a informação mais importante nos textos.	10	1,7	7	1,2	151	25,4	199	33,5	367	61,8
Conseguir melhores resultados escolares.	18	3,0	23	3,9	153	25,8	173	29,1	367	61,8
<i>Missig System</i>									227	38,2
Total									594	100,0

a. Diferenças = Sim com 1 ano sem Projeto

Quanto aos resultados, relativos à questão 3, reuniram-se as percepções dos alunos, sobre o contributo do Projeto, em contexto de sala de aula, considerando o carácter transdisciplinar da leitura. A tabela anterior apresenta os dados respeitantes aos alunos SGB, que, como explicado previamente, não tiveram sempre Projeto, ao longo da sua escolaridade, mas que contam um ou dois anos de participação no PAC.

Os dados da tabela permitem verificar que as percepções são predominantes em concordo muito, em todas as questões, excetuando a quarta, relativa à velocidade da leitura. As respostas com maior concordância são, por ordem decrescente, entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura (42,3%), melhorar a minha capacidade de descobrir a informação mais importante nos textos (33,5%), melhorar a minha atenção e análise do que leio nos enunciados de Matemática (33,2%), melhorar a minha compreensão da leitura (32,8%) e conseguir melhores resultados escolares (29,1%). Quanto à opção concordo, a percentagem mais elevada é atingida na afirmação referente ao aumento da



velocidade de leitura (28,8%), um indicador de proficiência leitora.

De forma a verificar a significância dos resultados, alcançados nos dois subgrupos de alunos, SGA e SGB, foram aplicados dois testes específicos, cujos resultados constam da tabela seguinte.

**Tabela 29 - Significância dos resultados relativos à percepção dos alunos sobre a contribuição das aulas no âmbito do PAC**

Test Statistics

	Melhorar a minha compreensão da leitura.	Entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura.	Melhorar a minha atenção e análise do que leio nos enunciados da Matemática.	Aumentar a minha velocidade de leitura.	Melhorar a minha capacidade de descobrir a informação mais importante nos textos.	Conseguir melhores resultados escolares.
Mann-whitney U	59363,000	65986,000	63377,000	58452,500	61866,000	57212,500
Wilcoxon W	126891,000	133541,000	130905,000	125980,500	129394,000	124740,500
z	-4,389	-1,925	-2,763	-4,398	-3,373	-5,061
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,054	,006	,000	,001	,000

a. Grouping Variable: Diferenças

O teste não paramétrico de *Mann-Whitney U*, acrescido do teste de *Wilcoxon*, no SPSS, foi aplicado a todos os alunos inquiridos. A aplicação dos testes permitiu verificar, com significado estatístico em todas as questões, constantes das tabelas antecedentes, relativas a SGA e SGB, que os alunos que sempre tiveram projeto (um ou dois anos), concordam mais que o PAC potenciou o aumento das suas competências, do que aqueles que estiveram um ano sem Projeto e, posteriormente, participaram no PAC (um ou dois anos). Assim, apesar de algumas diferenças, os dois grupos de alunos confluem na percepção da melhoria da competência leitora, e de melhores resultados, nas disciplinas de Português e Matemática, após a concretização do PAC, com predomínio de SGA.

Essa consciencialização progressiva, a começar no início da escolaridade obrigatória, com alunos do 1º CEB, é fulcral, no entender de vários investigadores, citados na parte teórica, (Amor, 2006; Arena, 2012; Buescu

., 2012; Colomer & Camps, 2008; Martins & Sá, 2008; Silva, 2015; Sim-Sim, 2006; Simões & Oliveira, 2015), pois a consciência linguística potencia mais motivação e empenho, por parte dos discentes. Em consequência, reitera-se a responsabilidade do professor, porquanto a aplicação e diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem, incluindo trabalho de Projeto, favorecem o aperfeiçoamento da leitura, como instrumento transversal ao conhecimento curricular transdisciplinar, no nosso estudo centrado no Português e na Matemática.

Em triangulação, a análise dos Portefólios comprovou, similarmente, que o ensino

explícito de estratégias de compreensão da leitura, com recurso a atividades diversificadas, potencia o aprofundamento do conhecimento dos discentes. Acrescenta-se, ainda, a percepção unânime dos entrevistados (cf, Cap. 5) de que a transversalidade linguística, como base e interligação de conhecimentos, em diferentes áreas curriculares, contribui para um melhor desempenho escolar, ao nível das aprendizagens e dos resultados.

#### 6.4.2. A concretização do Projeto em aulas com dois professores

Nas respostas à questão 4, sobre a percepção dos alunos SGA, quanto às aulas com dois professores, os resultados foram os seguintes:

**Tabela 30 - Percepção do SGA sobre as aulas com dois professores no PAC**

	Não Sei		Discordo		Concordo		Concordo Muito		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Mais apoio aos alunos.	11	1,8	7	1,2	90	14,8	276	45,4	384	92,5
Mais participação.	18	3,0	5	0,8	95	15,6	266	43,8	384	92,5
As dúvidas serem melhor explicadas.	19	3,1	8	1,3	96	15,8	261	42,9	384	92,5
Mais trabalhos em grupo e colaboração entre colegas.	16	2,6	7	1,2	121	19,9	240	39,5	384	92,5
Relacionar o que já sabia com o que aprendi nas aulas.	23	3,8	7	1,2	119	19,6	235	38,7	384	92,5
Perceber que os conteúdos das disciplinas de Português e de Matemática estão interligados.	20	3,3	3	,5	75	12,3	286	47,0	384	92,5
<i>Missig System</i>									31	7,5
Total									415	100,0

a. Diferenças = Não, Projeto = Só Projeto

Como se pode observar, dos 384 alunos SGA, 45,4% e 14,8%, respetivamente, concordam muito e concordam, perfazendo um total de 60,6%, ou seja, mais de metade dos alunos inquiridos, que as aulas com dois professores foram eficazes, no sentido de existir mais apoio aos discentes. Na mesma linha de ideias, 59,4% dos alunos, nos níveis concordam muito e concordam, acreditam que, nas aulas lecionadas por dois professores, as dúvidas são melhor explicadas. Em oposição, com o valor percentual de 1,3%, poucos alunos discordam desta afirmação.

No que respeita à percepção relativamente à existência de mais trabalhos em grupo e à colaboração entre colegas, novamente se constata que mais de metade dos alunos (59,4%) concorda muito e concorda com a afirmação. Ainda relativamente às aulas com a presença ativa de dois professores, em coadjuvação monodocente, a maioria dos alunos concorda muito (38,7%) e concorda (19,6%), totalizando 58,3%, que esta estratégia metodológica foi benéfica para ajudar a relacionar o que já sabia com o que aprendeu nas

aulas. Em contraste, somente 3,8% dos alunos não sabe se a presença de dois docentes facilitou a relação dos conhecimentos anteriores com o que aprendeu nas aulas.

Em suma, as aulas com dois professores, marcadamente, foram uma experiência positiva para os alunos do **SGA**, uma vez que todas as questões congregam o nível classificativo concordo muito. Esta preferência atesta a importância de um trabalho em colaboração, promovendo a individualidade de cada discente, dentro do grupo-turma. Neste sentido, verificam-se valores aproximados nos itens escolhidos, como perceber que os conteúdos das disciplinas de Português e de Matemática estão interligados (47%), mais apoio aos alunos (45,4%) e mais participação (43,8%). A seguir, dois professores na sala de aula possibilitam que as dúvidas sejam melhor explicadas (42,9%), a promoção de mais trabalhos em grupo em colaboração a par com os colegas (39,5%), e por fim, facilitam a relação entre o que já se sabia com o que aprendeu nas aulas (38,7%).

Em comparação, nos restantes níveis, ou seja, nos níveis considerados menos positivos, no que respeita à percepção dos alunos inquiridos, acerca de ter existido mais participação, apenas 3,8% respondeu que discorda e que não sabe. Outros 4,4% também deram respostas similares, no que concerne a terem as suas dúvidas melhor explicadas e superadas. Cerca de 5% dos alunos participantes não sabem ou discordam que a presença de dois professores, na sala de aula, contribuiu para relacionar o que já sabiam com o que aprenderam nas aulas. Finalmente, só 3,8% não concorda ou não sabe se esta prática pedagógica, com coadjuvação monodocente, contribuiu para perceber que os conteúdos das disciplinas de Português e de Matemática estão interligados.

Na tabela seguinte, analisam-se as opiniões do outro grupo (**SGB**) em estudo.

**Tabela 31 - Percepção do SGB sobre as aulas com dois professores no PAC**

	Não Sei		Discordo		Concordo		Concordo Muito		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Mais apoio aos alunos.	5	,8	6	1,0	132	22,2	224	37,7	367	61,8
Mais participação.	11	1,9	18	3,0	172	29,0	166	27,9	367	61,8
As dúvidas serem melhor explicadas.	12	2,0	10	1,7	137	23,1	208	35,5	367	61,8
Mais trabalhos em grupo e colaboração entre colegas.	7	1,2	19	3,2	152	25,6	189	31,8	367	61,8
Relacionar o que já sabia com o que aprendi nas aulas.	9	1,5	7	1,2	161	27,1	190	32,0	367	61,8
Perceber que os conteúdos das disciplinas de Português e de Matemática estão interligados.	2	,3	3	,5	72	12,1	290	48,8	367	61,8
Missig System									227	38,2
Total									594	100,0

a. Diferenças = Sim 1 ano sem Projeto

Numa análise comparativa entre esta tabela e a anterior (Tabela 31), verifica-se

uma convergência de resultados em relação à opção concordo muito, com exceção da segunda afirmação, mais participação, que recolheu mais ocorrências (29%) no concordo. Neste sentido, a asserção mais assinalada é perceber que os conteúdos das disciplinas de Português e de Matemática estão interligados, com 48,8% preferências. Constata-se, ainda, que este grupo de alunos é mais crítico, pelo total de respostas (10,6%), no nível classificativo discordo, sendo a opção mais trabalhos em grupo e colaboração a par com os colegas a que reúne mais escolhas (3,2%).

Em comparação com os dados anteriores, verificam-se mais preferências no nível não sei, sobretudo relacionar o que já sabia com o que aprendi nas aulas (3,3%).

Neste conjunto de afirmações, em relação ao item anterior, os dois grupos foram uniformes na sua apreciação, dando preferência à classificação concordo muito. Numa primeira leitura, percebe-se que os alunos beneficiaram do trabalho colaborativo dos professores, em monodocência coadjuvada, nas aulas direcionadas para o PAC, indo ao encontro de vários investigadores (Boavida & Ponte, 2002; Moreira, 2009; Nóbrega, 2007; Salgueiro, 2005), referidos no enquadramento teórico deste trabalho.

Triangulando a análise dos relatórios (RIP e RFP), com a opinião dos entrevistados (cf. Cap. 5) e ainda as percepções dos alunos, é evidente a concordância, dos participantes no PAC, no que concerne às vantagens do trabalho docente colaborativo, em monodocência coadjuvada. Relembra-se que, nos relatórios da Coordenadora (cf. Cap. 5) é destacado que o Projeto Aprender a Crescer, implementado em monodocência coadjuvada, favoreceu o apoio individual, o esclarecimento de dúvidas dos alunos e promoveu o trabalho de grupo.

**Tabela 32 - Significância dos resultados relativos à percepção dos alunos sobre a possibilidade das aulas com dois professores no Projeto**

Test Statistics

	Mais apoio aos alunos.	Mais participação.	As dúvidas serem melhor explicadas.	Mais trabalhos em grupo e colaboração a par com os colegas.	Relacionar o que já sabia com o que aprendi nas aulas.	Perceber que os conteúdos das disciplinas de Português e de Matemática estão interligados.
Mann-whitney U	63534,500	54260,000	63347,000	63014,500	65333,500	66597,500
Wilcoxon W	131062,500	121788,000	130875,000	130542,500	132861,500	140517,500
z	-2,830	-6,236	-2,810	-2,865	-1,971	-1,768
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005	,000	,005	,004	,049	,077

a. Grouping Variable: Diferenças

Pela confrontação estatística destas duas amostras independentes, verifica-se, com significado estatístico em todas estas questões (a última em teste unilateral), que os alunos, que sempre tiveram projeto (um ou dois anos), concordam mais com o aumento das

suas competências, do que aqueles que tiveram um ano sem projeto e depois com projeto (um ou dois anos). Assim, com predomínio do SGA, conclui-se que os alunos relacionam a evolução positiva das suas competências e conhecimentos, a Português e a Matemática, com aulas lecionadas por dois professores, em monodocência coadjuvada, no âmbito da realização do Projeto Aprender a Crescer.

Face aos resultados apresentados, nos testes específicos analisados anteriormente (Tabelas 29 e 32), **confirma-se a hipótese 3**: “Os alunos, do Subgrupo A (SGA) e Subgrupo B (SGB), que participaram no Projeto Aprender a Crescer, têm a percepção de que as aulas do Projeto, lecionadas por dois professores, nas disciplinas de Português e Matemática, possibilitaram o aprofundamento das suas competências e conhecimentos.

A ativação dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos enciclopédicos, desde os primeiros anos de escolaridade, no 1º CEB, é de importância crucial, no entender de vários investigadores (Azevedo, 2007; Colomer, 2003; Condemarín & Medina, 2007; Giasson, 2004; Jolibert, 2003; Sim-Sim et al., 1997), uma vez que os alunos devem aprofundar e adquirir o seu conhecimento progressivamente, para que a aprendizagem se torne significativa e perdure ao longo da sua experiência vivencial. Reitera-se a relevância de os professores promoverem a interligação das várias áreas disciplinares, para a compreensão e assimilação de conhecimento significativo. Particularizando, como defendem alguns investigadores, referenciados na parte teórica, (Castro & Sousa, 1998; Carrasco, 2011; Fonseca & Cardoso, 2005; Gambôa, 2013; Guerreiro & Menezes, 2010; Malta, 2004; Ribeiro et al., 2015), é essencial a consciencialização dos docentes sobre a influência do domínio da Língua Materna na aprendizagem e no sucesso educativo, em todas as áreas curriculares, neste caso concreto, relativamente à disciplina de Matemática.

Como referido, triangulando os dados quantitativos, agora analisados, e os dados qualitativos do capítulo anterior (análise dos Portefólios, dos Relatórios e das entrevistas), comprova-se que a implementação do PAC, em monodocência coadjuvada, contribuiu para a aprendizagem significativa de alunos do 1º CEB, no Agrupamento em análise.

#### **6.4.3. Perceções sobre a melhoria da compreensão textual**

Na questão 5 do inquérito por questionário interessava saber como os alunos, nos dois subgrupos em análise, percecionam as estratégias de aprendizagem da compreensão da leitura, numa perspetiva transdisciplinar. Serão analisadas as perceções dos vários níveis classificativos, contabilizando a frequência das opiniões mais e menos concordantes e discordantes.

**Tabela 33 - Percepção do SGA sobre a melhor estratégia de compreensão da leitura**

	Não Sei		Discordo		Concordo		Concordo Muito		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Fazer a leitura paratextual e descobrir o assunto da história.	16	2,6	7	1,2	98	16,1	263	43,3	384	92,5
Entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura.	11	1,8	3	,5	11	18,3	259	42,6	384	92,5
Saber relacionar o que sei e o que vou aprender.	14	2,3	5	,8	119	19,6	246	40,5	384	92,5
Descobrir, no texto, a informação mais importante.	10	1,6	4	,7	109	17,9	261	42,9	384	92,5
Interagir antes, durante e após a leitura do texto.	15	2,5	4	,7	107	17,6	258	42,4	384	92,5
Relacionar vários tipos de texto.	16	2,6	4	,7	110	18,1	254	41,8	384	92,5
Saber verificar se compreendi o texto lido.	20	3,3	8	1,3	73	12,0	283	46,5	384	92,5
Missig System									31	7,5
Total									415	100,0

a. Diferenças = Não, Projeto = Só Projeto

Na percepção da maioria dos alunos do SGA, o ensino que potenciou a compreensão textual, prende-se, por ordem decrescente, no nível concordo muito, com o saber verificar se compreendeu o texto lido (46,5%), fazer a leitura paratextual e descobrir o assunto da história (43,3%), descobrir, no texto, a informação mais importante (42,9%), entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura (42,6%), interagir antes, durante e após a leitura do texto (42,4%), relacionar vários tipos de texto (41,8%) e, por fim, fazer a relação entre o que sabe com o que irá aprender (40,5%).

Salienta-se que, embora com percentagens pouco significativas, a última afirmação, saber verificar se compreendi o texto lido, constitui a maior escolha, nos níveis não sei (3,3%) e discordo (1,3%).

**Tabela 34 - Percepção do SGB sobre a melhor estratégia de compreensão da leitura**

	Não Sei		Discordo		Concordo		Concordo Muito		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Fazer a leitura paratextual e descobrir o assunto da história.	2	,3	4	,7	171	28,8	189	31,8	367	61,8
Entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura.	3	,5	5	,8	97	16,3	262	44,1	367	61,8
Saber relacionar o que sei e o que vou aprender.	9	1,5	10	1,7	179	30,1	169	28,5	367	61,8
Descobrir, no texto, a informação mais importante.	4	,7	4	,7	145	24,4	214	36,0	367	61,8
Interagir antes, durante e após a leitura do texto.	7	1,2	9	1,5	166	27,9	185	31,1	367	61,8
Relacionar vários tipos de texto.	8	1,3	8	1,3	145	24,4	206	34,7	367	61,8
Saber verificar se compreendi o texto lido.	15	2,5	10	1,7	146	24,6	196	33,0	367	61,8
Missig System									227	38,2
Total									594	100,

a. Diferenças = Sim com 1 ano sem Projeto

Como se pode constatar, há uma similaridade entre os dados do SGB com os dados do SGA, com exceção da afirmação 3, isto é, saber relacionar o que sei e o que vou aprender. Os dois grupos concordam muito que as estratégias de leitura potenciaram a sua compreensão textual; contudo, o SGB reúne menos escolhas neste nível da escala de *Likert*. A primeira opção indicada, pela leitura decrescente, é o entendimento de que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura (44,1%), seguida da descoberta, no texto, da informação mais importante (36%), relacionar vários tipos de texto (34,7%), saber verificar se compreendeu o texto lido (33%), fazer a leitura paratextual e descobrir o assunto da história (31,8%) e, ainda, interagir antes, durante e após a leitura do texto (31,1%).

A questão mais percecionada, em concordo, é respeitante a saber relacionar o que sabe com o que vai aprender (30,1%). Esta escolha apenas alcança 1,7%, no nível discordo, com 1,7%. Por outro lado, saber verificar se compreendi o texto lido é a afirmação com mais escolhas em não sei, com 2,5%, ao mesmo tempo que atinge 1,7%, no nível discordo. Comparando os resultados, nos níveis menos selecionados pelos discentes, constata-se que o SGB tem valores mais baixos do que o SGA, em todas as afirmações no nível não sei, em contraste com valores mais altos no discordo.

**Tabela 35 - Significância dos resultados sobre a melhor estratégia de compreensão da leitura no PAC**

Test Statistics

	Fazer a leitura paratextual e descobrir o assunto da história.	Entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura.	Saber relacionar o que sei e o que vou aprender.	Descobrir, no texto, a informação mais importante.	Interagir antes, durante e após a leitura do texto.	Relacionar vários tipos de texto.	Saber verificar se compreendi o texto lido.
Mann-whitney U	60512,500	67428,500	58388,500	64249,500	59415,500	64025,000	57337,000
Wilcoxon W	128040,500	125916,500	125916,500	131777,500	126943,500	131553,000	124865,000
z	-3,903	-4,634	-4,634	-2,485	-4,302	-2,534	-5,222
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,013	,000	,011	,000

a. Grouping Variable: Diferenças

Por forma a comparar os dois grupos independentes (SGA e SGB), em termos de valores e grau de interrelação dos dados, utilizou-se o teste não paramétrico de *Wilcoxon-Mann-Whitney (U)*. Neste sentido, verifica-se, com significado estatístico em todas as afirmações, com exceção da segunda, que os alunos que sempre tiveram projeto (um ou dois anos), concordam mais com o aumento das suas competências da compreensão da leitura, do que aqueles que tiveram um ano sem projeto e depois com projeto (um ou dois anos). Com predomínio do SGA, depreende-se que houve um aumento da perceção, pelos discentes, da importância da compreensão da leitura, e da aplicação de estratégias.

Não obstante algumas divergências nos dois grupos, verifica-se uma maior

percepção dos alunos sobre a utilização de estratégias de compreensão da leitura, no âmbito do PAC, em relação com a melhoria transdisciplinar da sua competência leitora, nos testes específicos constantes das tabelas.

Face aos resultados, **confirma-se a hipótese 4**: “Os alunos, do Subgrupo A (SGA) e Subgrupo B (SGB), que participaram no Projeto Aprender a Crescer, têm a percepção de que as aulas do Projeto ajudaram a desenvolver a sua compreensão da leitura, nas disciplinas de Português e Matemática.”

Essa percepção, de alunos dos primeiros anos do ensino básico, em particular do 1º CEB, é importante, na visão de diversos investigadores, citados na parte teórica, (Arena, 2012; Faria, 2003; Reis et al., 2009; Sim-Sim, 2006), uma vez que a compreensão textual possibilita a formação de leitores mais competentes e motivados. Neste sentido, reforça-se o papel do professor, no ensino de estratégias explícitas para a compreensão da leitura, depois de ativado o conhecimento prévio, e explicitada a finalidade da leitura. Recorda-se que só existe aprendizagem significativa, quando a nova informação parte do conhecimento que anteriormente se possui, sobre determinado conteúdo. Ademais, a aplicação de estratégias diferenciadas é essencial para o aperfeiçoamento da compreensão leitora. A relevância deste facto prende-se com a transversalidade linguística, pois a Língua Materna é condição primeira da compreensão leitora, nas várias áreas curriculares. A proficiência na leitura, com mais ou menos conhecimento do vocabulário específico, próprio de cada disciplina, condiciona a capacidade de descodificação de enunciados e de resposta, tanto a questões simples como mais complexas, do tipo situação-problema, ao longo da escolaridade obrigatória (Bronckart, 2008, 1999; Coelho & Correa, 2010; Viana et al., 2010).

Neste entendimento, recorda-se, a propósito dos Portefólios dos alunos, que os professores entrevistados (cf. Cap. 5) e os docentes, que responderam à questão aberta do inquérito por questionário (cf. Cap. 6), destacaram os efeitos positivos das atividades concretizadas no PAC, no desenvolvimento da compreensão textual dos alunos. Por sua vez, o mesmo sucedeu na análise dos relatórios do PAC, intermédio e final. A propósito, relembram-se as palavras da Coordenadora da equipa do PAC, de que “*o Projeto favorece a aplicação de estratégias de compreensão leitora, familiarizando os alunos com diferentes tipos de texto. Favorece também o desenvolvimento da compreensão leitora, a construção de significados antes, durante e após a leitura (...)*”.

Triangulando a percepção positiva de alunos e professores, relativamente à melhoria da compreensão textual, com as análises realizadas no capítulo anterior, a propósito da concretização do Projeto, conclui-se que existiu uma melhoria visível, não só nos resultados escolares, mas também na evolução das aprendizagens dos alunos.



#### 6.4.4. Preferências nas aulas direcionadas para o Projeto

A resposta a esta questão foi de escolha múltipla, podendo ser escolhida mais de uma resposta, das 9 alternativas existentes. Pretendia-se avaliar a associação imediata, em relação às preferências dos alunos, em relação às atividades, desenvolvidas ao longo da concretização do Projeto Aprender a Crescer (PAC), em contexto de sala de aula.

Considerando a quantidade de testes aplicados, com cruzamento de variáveis, englobando tabelas descritivas de, testes Qui-quadrado e medidas de associação, neste espaço destaca-se apenas uma parte dos testes realizados.

**Tabela 36 - Preferência nas aulas do PAC – ler histórias**

Crosstab

Count		Diferenças		Total
		SGA	SGB	
O que mais gostaste nas aulas direcionadas para o Projeto: - Ler textos e histórias	Não	26	55	318
	Sim	358	312	433
Total		384	367	751

Como se pode observar, nos dados constantes da tabela supra, em relação às preferências nas aulas direcionadas para o Projeto, apenas 26 alunos do SGA e 55 do SGB não gostam de ler textos e histórias. Ademais, no grupo SGA, há mais registos no sim, com 358 preferências, do que no SGB, com 312.

Para uma análise mais específica, realizou-se o teste Qui-quadrado, com avaliação do coeficiente de contingência *V de Cramer*. Verifica-se que existe uma associação fraca ( $V = 0,132$ ), com significado estatístico ( $\chi^2 = 13,163$ ;  $p < 0,001$ ), entre os dois subgrupos. Tal significa que o número de alunos, que respondeu afirmativamente a esta questão, depende de ter tido ou não um ano sem projeto, sendo maior no grupo SGA, ao qual pertencem os discentes que tiveram sempre projeto. Ou seja, os alunos que só tiveram projeto (um ou dois anos) são aqueles que valorizam mais a leitura de textos e, concretamente, de histórias.

A explicação poderá ser encontrada na idade dos alunos, implicando preferências diferentes dos alunos mais velhos (SGB). Outra justificação poderá estabelecer uma relação da idade (os mais velhos - SGB), com o facto de a dinâmica do PAC já ser recorrente na sala de aula, tornando-se num acontecimento mais habitual e próximo (Carneiro, 2003).

**Tabela 37 - Preferência nas aulas do PAC – Fazer os concursos de leitura**

Crosstab

Count		Diferenças		Total
		SGA	SGB	
O que mais gostaste nas aulas direcionadas para o Projeto: - Fazer os concursos de leitura	Não	155	163	318
	Sim	229	204	433
Total		384	367	751

Em relação aos concursos de leitura (Tabela 37), verifica-se que o SGA regista mais escolhas (229) no “sim”, do que o SGB, com 204 preferências.

Pela realização do teste Qui-quadrado, com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer, verifica-se que existe uma associação fraca ( $V=0,161$ ), sem significado estatístico ( $\chi^2=1,261$ ;  $p<0,001$ ). Assim, não é significativa a diferença entre os subgrupos comparados, em relação à realização de concursos de leitura, nas aulas direcionadas para o Projeto Aprender a Crescer.

**Tabela 38 - Preferências nas aulas do PAC – aprender coisas e palavras novas**

Crosstab

Count		Diferenças		Total
		SGA	SGB	
O que mais gostaste nas aulas direcionadas para o Projeto - Aprender coisas e palavras novas	Não	54	78	132
	Sim	330	289	619
Total		384	367	751
Compreender melhor a Matemática	Não	43	81	124
	Sim	341	286	627
Total		384	367	751

Constata-se, ainda, que dos 384 alunos do SGA, 330 afirmam gostar de aprender coisas e palavras novas. Por outro lado, no SGB, há uma ligeira descida, uma vez que 289 discentes respondem afirmativamente, sobre esta aprendizagem.

Realizando o teste Qui-quadrado, com avaliação do coeficiente de contingência V de Cramer, verifica-se que há uma associação fraca ( $V = 0,094$ ), com significado estatístico ( $\chi^2 = 6,698$ ;  $p < 0,001$ ), sendo maior o número de alunos que escolheu esta questão no SGA, em relação aos alunos do SGB, que tiveram um ano sem projeto e dois com Projeto. Em relação à melhor compreensão da matemática observa-se a mesma tendência. Verifica-se, igualmente, uma associação fraca ( $V = 0,146$ ), com significado estatístico ( $\chi^2 = 16,093$ ;  $p < 0,001$ ), sendo maior o número de alunos do SGA que respondeu afirmativamente a esta questão do que SGB, os alunos que tiveram um ano sem Projeto.

**Tabela 39 - Preferências nas aulas do PAC - melhorar a escrita**

Crosstab

Count		Diferenças		Total
		SGA	SGB	
O que mais gostaste nas aulas direcionadas para o Projeto - Melhorar a minha escrita	Não	100	107	207
	Sim	284	260	544
Total		384	367	751
- Compreender melhor, para responder às perguntas	Não	88	105	193
	Sim	296	262	558
Total		384	367	751

No seguimento da análise dos dados anteriores, reafirma-se a diferente posição dos dois subgrupos. Enquanto o SGA indica valores mais altos no “sim”, nas duas afirmações (sim=284;296), o SGB responde com menos referências, às mesmas asserções (sim=260; 262). A aplicação do teste Qui-quadrado, para estas questões, permite verificar uma associação fraca ( $V = 0,035$ ), sem significado estatístico ( $\chi^2 = 0,911$ ;  $p < 0,001$ ), entre os dois grupos, na primeira e segunda questão. É de assinalar uma associação fraca ( $V = 0,65$ ), sem significado estatístico ( $2 = 3,186$ ;  $p < 0,01$ ), em compreender melhor, para responder às perguntas.

**Tabela 40 - Preferências na aprendizagem nas aulas do PAC**

Crosstab

Count		Diferenças		Total
		SGA	SGB	
O que mais gostaste nas aulas direcionadas para o Projeto - Aprender com os jogos de palavras, de números...	Não	84	100	184
	Sim	300	267	567
Total		384	367	751
- Aprender a saber ouvir	Não	137	129	266
	Sim	247	238	485
Total		384	367	751

Como se pode observar, os resultados são similares aos da tabela anterior, isto é, com diferenças nos dois subgrupos, uma vez que SGA indica valores mais altos no “sim”, nas duas afirmações (sim=300;247), e SGB responde com menos referências, às mesmas asserções (sim=267; 238). Através da realização do teste Qui-quadrado verifica-se uma associação fraca ( $V = 0,062$ ), sem significado estatístico ( $2 = 2,929$ ;  $p < 0,01$ ), em aprender com os jogos de palavras, de números, e uma associação fraca ( $V = 0,006$ ), sem significado estatístico ( $2 = 0,23$ ;  $p < 0,01$ ), no aprender a saber ouvir. Poder-se-á inferir, mais uma vez,

e relativamente a SGB, que estes resultados estejam relacionado com a idade dos respondentes, e/ou com alguma dificuldade em recorrer ao seu processo cognitivo e metacognitivo, realizado na leitura, em especial quanto à organização dos seus conhecimentos prévios (Azevedo, 2007; Fonseca, 2002).

Por sua vez, o último resultado poderá dever-se à dificuldade de concentração de muitos alunos. De facto, na base de uma escuta ativa, estão atitudes e capacidades como a concentração, a disponibilidade e a compreensão da mensagem. Desta forma, ouvir é um processo ativo e disciplinado, que muitos alunos ainda estão em processo de alcançar, pois implica treino sistemático, ao longo da escolaridade (Galinha, 2011).

**Tabela 41 - Preferências nas aulas do PAC - trabalhar em grupo**

Count

Crosstab

		Diferenças		Total
		SGA	SGB	
O que mais gostaste nas aulas direccionadas para o Projeto: - Trabalhar em grupo	Não	114	84	98
	Sim	270	283	553
Total		384	367	751

Relativamente ao trabalho de grupo, em aulas direccionadas para o Projeto, é possível observar uma diferença, em relação às tabelas anteriores. O valor mais alto do SGA situa-se no “Sim”, com 270 preferências, um número menor que o SGB, com 283 escolhas, nesta metodologia de trabalho.

Em teste qui-quadrado, verifica-se uma associação fraca ( $V = 0,077$ ), com significado estatístico ( $2 = 4,469$ ;  $p < 0,001$ ), sendo ligeiramente maior o número de alunos que respondeu afirmativamente a esta questão, no grupo de SGB, daqueles que tiveram um ano sem projeto e depois um ou dois anos com projeto.

Face aos resultados apresentados, nesses testes específicos, **confirma-se a hipótese 5**: “Os alunos, do Subgrupo A (SGA) e Subgrupo B (SGB), que participaram no Projeto Aprender a Crescer, têm a perceção de que melhoraram a sua aprendizagem, nas disciplinas de Português e Matemática.” Essa confirmação é mais significativa para SGB, embora em ambos os grupos (SGA e SGB) apresente significado estatístico.

Conclui-se, então, que o PAC veio alterar a metodologia de trabalho, na sala de aula, promovendo mais trabalho de grupo, e criando as condições para os discentes “aprenderem a aprender” (Bastos & Kelle, 2011, p. 8). Desta forma, os dois grupos de alunos, apesar de algumas diferenças, convergem na valorização das tarefas e vivências partilhadas em grupo, no âmbito da concretização do Projeto. De acordo com os resultados obtidos, nas diversas vertentes da pesquisa, constata-se que, durante a implementação do

PAC, existiu a preocupação em cativar os alunos, com estratégias diversificadas e tarefas motivadoras, planificadas e implementadas em trabalho colaborativo entre pares. Esta metodologia de trabalho, alicerçada em monodocência coadjuvada, foi uma constante, durante os dois anos do Projeto, sendo de destacar a motivação e participação ativa de docentes e discentes do 1º CEB, com influência na qualidade das aprendizagens, bem como nas classificações finais, nas disciplinas de Português e Matemática, como analisaremos seguidamente.

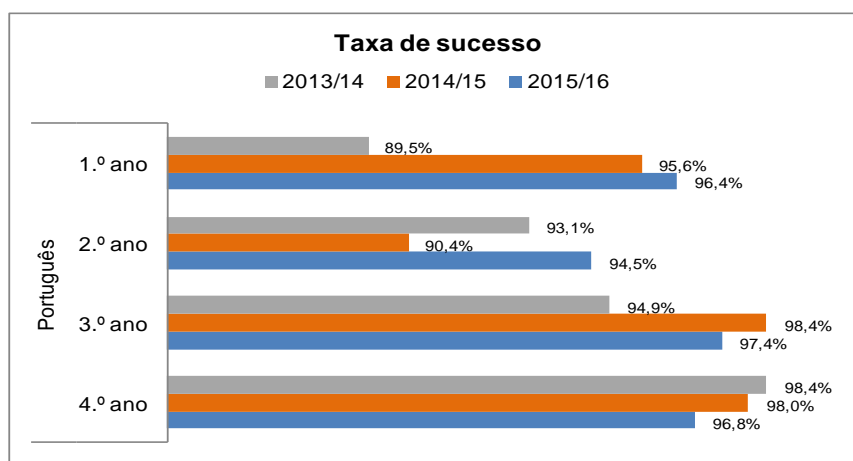
## 6.5. AVALIAÇÕES FINAIS DOS ALUNOS

A seguir, apresentam-se alguns gráficos, com os resultados da avaliação final dos alunos do 1º CEB, divulgados pela Comissão de Avaliação, do Agrupamento onde decorreu o estudo, junto da comunidade educativa. Essa divulgação, na devida altura, a fim de possibilitar a reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos, teve em conta que “a ação avaliativa tem implícita uma finalidade central: contribuir para melhorar quer os métodos de ensino quer a própria aprendizagem” (Justino, Nico & Bernardes, 2016, p. 4).

Atendendo à envolvimento da Direção do Agrupamento com a qualidade do desenvolvimento pedagógico e académico do seu corpo docente e discente, é de assinalar o entendimento de uma avaliação formativa, enquanto elemento essencial da regulação das aprendizagens e do sucesso educativo. Assim sendo, a seguir apresentam-se os resultados avaliativos dos alunos, incluindo a avaliação diagnóstica (2013/14), ponto de partida do Projeto, os resultados relativos aos dois anos de implementação do PAC (2014 a 2016) e culminando nas classificações finais, no ponto de chegada do Projeto.

O gráfico a seguir apresenta a evolução da taxa de sucesso a Português.

**Gráfico 2 - Evolução da taxa de sucesso na disciplina de Português**



**Fonte:** Direção do Agrupamento

Observando o gráfico 2, pode-se ter a percepção da evolução percentual da taxa de sucesso **na disciplina de Português**, nos quatro anos de escolaridade, nos anos letivos de 2013/14 a 2015/16. Recorda-se que o Projeto foi aplicado nos últimos dois anos letivos, de 2014/15 a 2015/16.

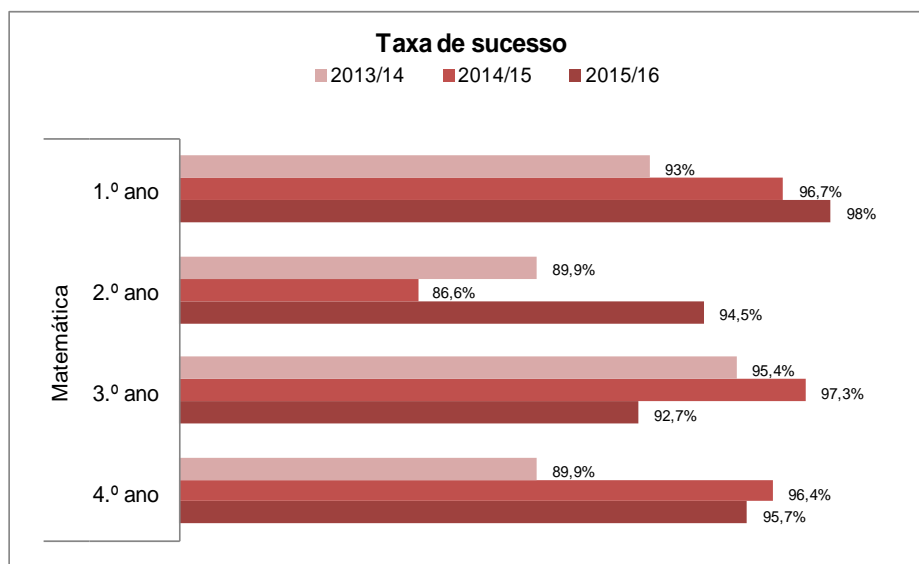
Verifica-se, assim, que o ano de escolaridade, no qual o sucesso foi mais significativo e sempre crescente, foi no 1º ano. No final do ano letivo 2013/14, a percentagem de sucesso atingiu 89,5%. No primeiro ano de implementação do Projeto, quanto ao 1º ano de escolaridade, a taxa de sucesso aumentou para 95,6% e, no segundo ano de Projeto, para 96,4%. Estes resultados são importantes, porquanto este é um ano decisivo para os alunos do 1º CEB, no qual estes devem adquirir competências básicas de leitura e escrita e, ainda, sólidas competências na disciplina de Matemática.

Relativamente ao 2º ano de escolaridade, observa-se uma melhoria significativa (94,5%) em 2015/16, comparativamente ao decréscimo na avaliação positiva (90,4%), no ano letivo de 2014/15. No primeiro ano de implementação do Projeto, recorda-se que havia alunos matriculados no 2º ano de escolaridade, que transitaram do 1º ano, sem terem atingido as metas curriculares, uma vez que, neste ano de escolaridade, não existem retenções, mesmo que o aluno obtenha negativa a todas as disciplinas (cf. Cap. 5). Consequentemente, esta situação, regulada pelos normativos legais, implica que esses alunos, matriculados no 2º ano, estejam a cumprir os programas do 1º ano, porém sejam avaliados ao nível do 2º ano. Daí os resultados assinalarem acentuada descida do sucesso escolar, não só na disciplina de Português, mas no próprio ano de escolaridade.

No 3º ano de escolaridade, a leitura do gráfico permite observar uma melhoria significativa (acima dos quatro pontos percentuais), comparando o ano de 2013/14, sem Projeto, com os dois anos seguintes, com Projeto.

No que respeita ao 4º ano, comparando o ano sem Projeto e os dois anos com Projeto, observa-se algum decréscimo do sucesso, na disciplina de Português, tal como já foi referenciado anteriormente (cf. Cap. 5). Uma possível justificação poderá ser o facto de estes alunos do 4º ano, tendo já adquirido estratégias básicas, relativamente às disciplinas curriculares, não se empenharem tanto na superação das dificuldades que vão surgindo. Esta constatação também poderá encontrar resposta no facto de alguns alunos dedicarem menos tempo ao estudo autónomo, não se empenhando, efetivamente, num estudo regular, como consta das atas dos Conselhos de Ano e de Estabelecimento, consultadas para o efeito, no Agrupamento.

**Gráfico 4 - Evolução da taxa de sucesso na disciplina de Matemática**



**Fonte:** Direção do Agrupamento

O Gráfico 4 permite a leitura da evolução da taxa de sucesso **na disciplina de Matemática**, entre os anos letivos 2013/14 (sem Projeto) e 2014/16 (dois anos de Projeto), no Agrupamento. A leitura dos resultados obtidos permite constatar um aumento do sucesso, entre 2013 e 2016, de 5% no 1º ano de escolaridade, 4,5% no 2º ano e 5,8% no 4º ano. Em contrapartida, o 3º ano é o único em que se verifica a existência de uma evolução irregular, pois aumenta 1,9%, de 2013/14 para 2014/15, e diminui, no ano seguinte (2015/16), cerca de 4,7%. Esta diminuição poderá ter surgido devido aos conteúdos que passaram a fazer parte do programa de Matemática, os quais aumentaram, quer em quantidade quer no grau de dificuldade, tendo em conta a faixa etária dos alunos. Desde a implementação das Metas Curriculares de Matemática são várias as opiniões (Associação Portuguesa de Matemática (APM), 2012; Silva, 2012; Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática (SPIEM), 2012) que concordam que os “conteúdos matemáticos são desajustados e, sobretudo, abordagens de ensino inapropriadas, tendo em conta a faixa etária dos alunos a que se dirigem” (APM, 2012). Para estes autores e Associações, as Metas Curriculares de Matemática,

“mostram-se desadequadas em muitos conceitos e procedimentos matemáticos que introduzem para certos ciclos ou anos de escolaridade; por exemplo, a introdução do conceito de fração através da decomposição de um segmento de reta é excessivamente abstrata, para um aluno do 3º ano de escolaridade.” (SPIEM, 2012, p.3)

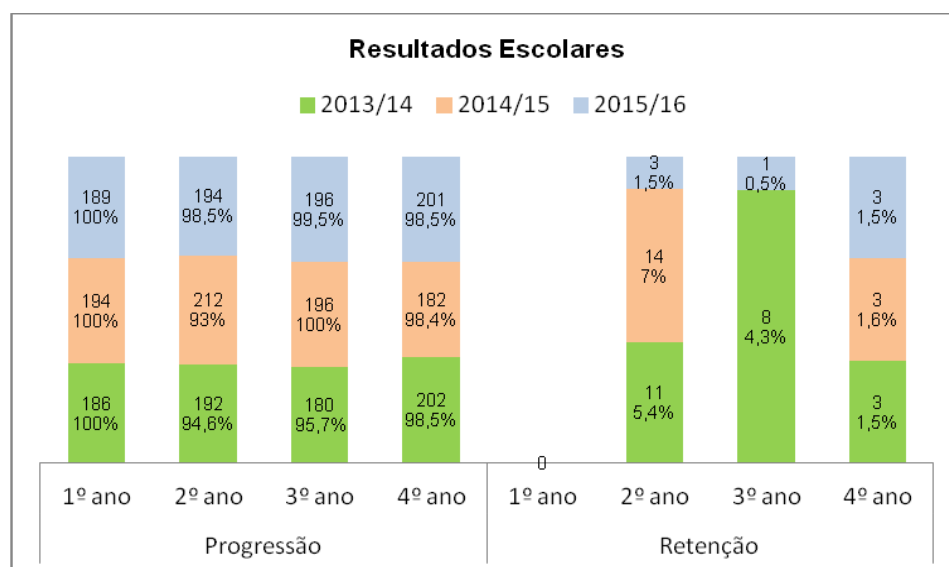
Não obstante algum desajustamento curricular, no Agrupamento em análise, durante os anos de Projeto, houve uma acentuada melhoria nos resultados de Matemática,

em todos os anos de escolaridade, com exceção do 3º ano. Recorde-se que uma das finalidades do Projeto Aprender a Crescer era a “superação das dificuldades dos alunos, na leitura e compreensão de textos, visando o sucesso na aprendizagem dos conteúdos de todas as disciplinas” (cf. Cap. 4). Com a melhoria do sucesso na disciplina de Matemática, infere-se que a implementação do PAC concorreu para atingir essa finalidade, uma vez que foi diagnosticado, no ponto de partida, que os baixos resultados a Matemática se deviam, sobretudo, a lacunas existentes na compreensão dos enunciados. Essas lacunas foram devidamente trabalhadas pela equipa do PAC, por exemplo nas tarefas planificadas, concretizadas e avaliadas do Portefólio dos alunos (cf. Cap.5).

**Em triangulação**, estes resultados espelham várias opiniões recolhidas nos Relatórios, elaborados durante a avaliação processual do Projeto, e, ainda, nas vozes dos entrevistados. Essas percepções são explicitadas pela Coordenadora do Projeto (RFP, 2016), quando a mesma refere que as atividades, pensadas para os alunos, foram promotoras de *“melhoria da sua fluência leitora e da sua compreensão da leitura, o que conduziu também ao desenvolvimento do seu raciocínio matemático, da sua comunicação matemática e da sua capacidade de resolver problemas e desafios matemáticos”* (Cap. 5).

Por último, o gráfico que se segue apresenta os totais de aprovação e retenção, relativamente aos resultados escolares dos alunos do 1º CEB, no triénio de 2013 -2016.

**Gráfico 5 - Resultados escolares no triénio 2013/2016**



**Fonte:** Direção do Agrupamento

O gráfico apresenta o número de alunos do 1º CEB, aprovados e retidos, por ano de escolaridade. Estes dados permitem fazer a comparação de retenções e aprovações no ano letivo 2013/14, quando ainda não existia o PAC, e nos dois anos letivos seguintes



(2014/15 e 2015/16), em que o PAC foi implementado como medida de sucesso escolar.

Assim, observa-se que, no 1º ano de escolaridade, como já foi referido, e por força dos normativos legais em vigor (Decreto-Lei n.º 139/2012; Despacho Normativo n.º 13/2014; Despacho Normativo n.º 17-A/2015), “no 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção, exceto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas” (Artigo 12º, alínea 3, 2012, 2014, 2015). Por isso, a taxa de sucesso foi sempre de 100%. No entanto, este “sucesso” não é sinónimo da inexistência de níveis negativos, pois um aluno do 1º ano, mesmo com negativa a todas as disciplinas, transita sempre para o 2º ano de escolaridade. Nesta senda, é expectável a existência de maior número de retenções, no final do 2º ano, caso os alunos que transitaram com negativas, não consigam atingir, nesse espaço temporal, as metas curriculares do 1º e do 2º ano de escolaridade.

Voltando à análise do gráfico, verifica-se que, no 2º ano e no final do ano letivo de 2013/14, houve 11 alunos do 1º CEB retidos, sendo a taxa de sucesso 94,6%; no final do ano letivo de 2014/15, o número de alunos retidos aumentou para 14, sendo a taxa de sucesso 93% e, no final do ano letivo de 2015/16, o número de retenções baixou consideravelmente para 3 alunos retidos, com uma taxa de sucesso de 98,5%. Estes dados permitem concluir que, após dois anos de implementação do PAC (2014/15 e 2015/16), os alunos do 2º ano, que sempre tiveram Projeto, melhoraram substancialmente o seu desempenho escolar. Infere-se, assim, que o Projeto contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2º ano, contrariando, desta forma, o que até então acontecia, ou seja, maior número de retenções neste ano de escolaridade. Contudo, fica a ressalva de que o Projeto poderá não ser o único fator, dada a complexidade educativa.

Por sua vez, os valores apresentados no gráfico, relativamente aos alunos do 3º ano, mostram a existência de 8 retenções no final de 2013/14, sendo o sucesso de 95,7%; zero retenções no final de 2014/15, com um sucesso de 100% e apenas uma retenção no final de 2015/16, com um sucesso de 99,5%. Recorde-se que os alunos do 3º ano de 2014/15 apenas tiveram um ano de Projeto, enquanto os alunos de 2015/16 tiveram dois anos. Considerando, ainda, as perceções positivas de docentes e discentes, analisadas nos capítulos 5 e 6, poderá concluir-se que os alunos, participantes no PAC, adquiriram estratégias de aprendizagem, potenciadoras de sucesso escolar.

No que respeita aos alunos do 4º ano, observa-se, no gráfico, a existência de apenas 3 retenções, em cada um dos anos de escolaridade. Neste ano, os alunos de 2014/15 apenas usufruíram de um ano de Projeto, enquanto os de 2015/16 tiveram dois anos de Projeto, com uma taxa de sucesso de 98,5%. Estes dados permitem concluir que também os alunos do 4º ano adquiriram competências literácitas, rumo ao sucesso escolar.

Triangulando com a análise dos Portefólios do 4º ano, recorda-se que se observou

uma evolução nos desempenhos destes alunos, nos vários domínios do Português e da Matemática.

Em suma, a taxa de sucesso do 1º CEB em 2013/14 foi de 97,2%; em 2014/15, foi de 96,9% e em 2015/16, foi de 99,1%. Conclui-se, então, que os resultados de avaliação final global do 1º CEB melhoraram substancialmente, após dois anos de Projeto.

Em síntese, as classificações finais, dos alunos do 1º CEB, envolvidos no PAC, comprovam que foi possível desenvolver, num Agrupamento de escolas, um Projeto, em trabalho colaborativo de monodocência coadjuvada, impulsionador de mais compreensão leitora e de mais sucesso escolar, a Português e Matemática, numa perspetiva transdisciplinar. Em conformidade, a quase totalidade dos participantes, desde alunos e professores do 1º CEB, a elementos da Direção (cf. Cap.5 e 6), avaliou a concretização do Projeto, e as suas vivências do mesmo, como francamente positivas, tal como apresentado, analisado e discutido, nos últimos dois capítulos, os quais contêm as diferentes vertentes de análise do estudo de caso, centrado na concretização e avaliação do Projeto Aprender a Crescer, em escolas do 1º CEB.

A seguir, apresentam-se as conclusões do estudo realizado.

## CONCLUSÕES

*Não tenhas a pretensão de ser inteiramente novo no que pensares ou disseres. Quando nasceste já tudo estava em movimento e o que importa, para seres novo, é embalares no andamento dos que vinham atrás.*

Vergílio Ferreira (1992, p. 226)

*Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.*

Sim-Sim (2007, pp. 7- 8)

O século XXI consolidou a globalização da informação e da comunicação, o que intensificou o desenvolvimento científico e tecnológico e a mundialização da economia, da ciência e da investigação. Face aos novos desafios da sociedade, a escola tradicional foi, progressivamente, dando lugar a um novo modelo de ensino e aprendizagem, mais abrangente e integrador de saberes. Neste contínuo progresso, o que importa não é somente provocar a rutura, mas empreender um movimento de descoberta, que nunca é “inteiramente novo”, porém renova e aprofunda o conhecimento “dos que vinham atrás”, como afirma, na primeira epígrafe, Vergílio Ferreira (1999, p. 226).

Num quadro de mudanças significativas, os saberes escolares convergem num processo de ensino e de aprendizagem centrado no desenvolvimento do aluno, no propósito do desenvolvimento de competências de um jovem informado, responsável e autónomo, como pessoa e cidadão. Consequentemente, é atribuída à escola e aos professores a responsabilidade de principais agentes de transformação social, acompanhando a dinâmica da sociedade, e respondendo às solicitações da comunidade local. Por isso, a escola atual é chamada a definir o seu percurso, delineado em documentos estruturantes, como o Projeto Educativo de Escola ou o Plano Anual de Atividades, e concretizado em Projetos múltiplos, em resposta a constrangimentos específicos, percecionados em cada comunidade educativa, com o seu clima e cultura, as suas vivências e anseios.

No contexto de um novo século, no qual impera a vertigem do conhecimento e da inovação tecnológica, a literacia emerge como condição primordial de acesso privilegiado às fontes do saber, e consequente possibilidade de sucesso, em qualquer área do conhecimento. Sem competências linguísticas sólidas, da palavra dita ou escrita, não é possível aceder a conhecimento significativo, desde a comunicação discursiva, até à leitura

para recreação, informação e estudo, e, ainda, à compreensão de enunciados e à escrita.

No que concerne à Língua Materna, compete ao professor a iniciação e/ou o aprofundamento da competência leitora, através de estratégias diversificadas e adequadas ao nível etário e de desenvolvimento do aluno. O problema é que nem todas as crianças, no início da frequência do 1º CEB, se revelam motivadas para a aprendizagem da leitura ou da escrita. E essa falta de motivação e empenho, com o tempo, acaba por se refletir nos resultados escolares, tanto na disciplina de Português, como nas restantes disciplinas curriculares, pois a Língua constitui uma ferramenta crucial, imprescindível ao desvendamento e assimilação de conhecimento significativo, apenas acessível a leitores fluentes, como afirma, na segunda epígrafe, a investigadora Sim-Sim (2007). Como tal, e à semelhança das histórias tradicionais, as quais as crianças tanto gostam de ouvir, qualquer que seja o suporte de reprodução, contadas pelo professor ou reproduzidas em gravação áudio ou vídeo, é preciso descortinar um percurso seguro e apelativo, que proporcione à criança, que inicia a escolaridade obrigatória, a necessária confiança, para empreender o seu desenvolvimento e alcançar o melhor desempenho.

### **Um percurso investigativo alicerçado num Projeto de intervenção**

O percurso investigativo, como explicitado previamente, teve, como ponto de partida, a análise das dificuldades de alunos do 1º ciclo, de um Agrupamento de escolas do distrito do Porto, a partir da avaliação formativa e sumativa interna, confirmada pela avaliação externa, no ano letivo de 2013/14. A análise e reflexão então efetuadas, em sede de Conselho de Ano e de Núcleo Pedagógico, aos resultados internos e/ou nacionais, do 1º ao 4º ano de escolaridade, permitiu identificar causas explicativas, sobressaindo, de entre as demais, a falta de competências linguísticas, especialmente de compreensão leitora.

Atendendo à importância de dotar os alunos de competências linguísticas, transversais às disciplinas curriculares, em especial de Português e Matemática, e de rentabilizar uma possibilidade recente de trabalhar, em simultâneo, com dois professores em sala de aula, em monodocência coadjuvada (Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio), surgiu uma vontade, primeiro da investigadora, e depois extensiva aos docentes de 1º CEB, de concretizar um Projeto de intervenção. Na indagação de percursos de ensino e aprendizagem, motivadores e eficazes, a fim de superar “percursos-não” (Azevedo, 2014, p.39), sonhou-se, refletiu-se, planificou-se e concretizou-se o Projeto Aprender a Crescer (PAC), entre 2014 e 2016, em comunidade educativa.

Assim sendo, o Projeto foi implementado no contexto profissional da investigadora, coordenadora do mesmo, objetivando o desenvolvimento transdisciplinar da leitura, em

monodocência coadjuvada. Em consonância, avançou-se para a pesquisa, na procura de respostas cientificamente comprovadas, relativamente à eficácia do trabalho desenvolvido, tendo por base a **Pergunta de Partida**, que direcionou o estudo empírico:

- Até que ponto os alunos do 1.º CEB desenvolvem melhores competências transversais de Língua, relacionadas com a compreensão leitora, nas disciplinas de Português e Matemática, quando sujeitos ao Projeto Aprender a Crescer?

Na assunção de que o investigador nunca parte do zero, antes efetua a sua pesquisa a partir de um trabalho preexistente (Coutinho, 2013; Stake, 2012), fundamentou-se o estudo empírico na revisão da literatura, contida nos três primeiros capítulos, como recurso sólido para a planificação, implementação e interpretação dos resultados. Assim, apresenta-se, uma descrição crítica e evolutiva, contemplando pontos de vista, de diversos autores, no que respeita à escola e aos modelos de docência. Neste sentido, e aprofundando o conhecimento da escola do século XXI, analisou-se a génese dos modelos de docência, em particular a monodocência coadjuvada, alicerçada na colaboração docente, bem como o currículo e a gestão curricular no 1º CEB, perspetivando uma gestão flexível, a partir dos normativos e programas, que regem as disciplinas de Português e de Matemática. O conceito de literacia, em ligação com os conteúdos curriculares, possibilitou a caracterização da Língua Materna, enquanto ferramenta transversal de ensino e aprendizagem. Por último, interligou-se o ato de ler com os processos cognitivos da leitura, e destacaram-se os fatores influenciadores da compreensão leitora, como base da implementação de estratégias diferenciadas em sala de aula, visando o desenvolvimento de competências transversais de Língua.

Em concordância com a complexidade da realidade educativa, o estudo de caso comportou várias vertentes. Na pesquisa, procedeu-se à recolha e ao cruzamento de dados qualitativos e quantitativos, provenientes de diversas fontes e instrumentos de recolha de dados, com procedimentos diferenciados, recorrendo a *softwares* de análise qualitativa (*webQDA*) e quantitativa (*SPSS*). Assim, procedeu-se à análise dos registos gráficos dos alunos, contidos no Portefólio *Passaporte de Viagens - Português e Matemática de mãos dadas*, dos Relatórios (intermédio e final) do Projeto, e das classificações finais dos alunos, disponibilizadas pela Direção do Agrupamento. Em acréscimo, as entrevistas possibilitaram a análise das perceções dos professores coadjuvantes, da equipa do PAC, da Diretora e da Subdiretora do Agrupamento. Por sua vez, os inquéritos por questionário, realizados aos alunos e aos docentes coadjuvados, titulares de turma, proporcionaram a triangulação da perceção dos participantes, em relação à materialização do Projeto, no que respeita à

implementação transversal de estratégias de compreensão da leitura, quanto a textos e enunciados, nas disciplinas de Português e de Matemática.

### **Avaliação de um Projeto de intervenção no 1º CEB**

De forma a responder à pergunta de partida, triangulando as percepções de alunos e professores, relativamente ao desenvolvimento transdisciplinar da leitura, proporcionado pela implementação do Projeto Aprender a Crescer, nas disciplinas de Português e Matemática, em monodocência coadjuvada, apresentam-se, de seguida, as conclusões, de acordo com a consecução dos objetivos específicos (cf. Cap. 4), os quais foram cumpridos.

O objetivo específico inicial consistiu em **analisar o enquadramento curricular do ensino e aprendizagem de Português e, em particular, da leitura, tendo em conta as especificidades do 1º CEB**. Este objetivo foi, primeiramente, concretizado na fundamentação teórica (cf. Cap. 3). Tendo em conta que a literatura constitui um importante recurso para o investigador, no processo de planificação, implementação e interpretação dos resultados de um Projeto de intervenção, e considerando as especificidades do 1º ciclo, foram analisados estudos sobre o currículo, assim como os Programas de Português e Matemática do 1º CEB, desde o 1º ao 4º ano. Mais tarde, na pesquisa, esse conhecimento foi, de novo, convocado, em relação aos Programas de Português (Buescu et al., 2015) e Matemática (Bivar et al., 2013). Curiosamente, quanto à Matemática, o estudo levantou o condicionalismo de algum desajuste dos conteúdos, em relação à faixa etária dos alunos (APM, 2012), como referenciado pelos professores, no inquérito por questionário,

Quanto ao objetivo específico seguinte, incidiu em **enquadrar o ensino e aprendizagem de competências transversais de Língua, em especial de compreensão leitora, na planificação, concretização e avaliação de um Projeto, desenvolvido em comunidade educativa de Agrupamento**. Este objetivo revelou-se o cerne do estudo, pela intervenção pedagógica desenvolvida em sala de aula. Como referenciado, aquando da seleção e fundamentação do *design* metodológico, a implementação do Projeto Aprender a Crescer deveu-se à constatação de dificuldades, por parte de alguns alunos, no que concerne à leitura e interpretação de textos e enunciados, com o acréscimo de lacunas na escrita e na resolução de problemas matemáticos. O estudo permitiu concluir que o Projeto cumpriu o objetivo de aprofundar competências transversais de Língua, particularmente de compreensão leitora, e em especial quanto aos alunos do 2º e 4º ano. Apesar de englobar todos os alunos do 1º ciclo, na investigação foi privilegiada a análise mais pormenorizada do desempenho dos discentes desses anos. Lembra-se que, no que respeita ao 4º ano, trata-se do final do 1º CEB, pelo que é fulcral atingir as metas curriculares respeitantes às

competências transversais de Língua. Quanto ao 2º ano, no ponto de partida apresentava o maior número de retenções no Agrupamento, devido à frequência de alunos que tiveram a possibilidade de transitar do 1º para o 2º ano, sem atingirem as competências e metas programáticas (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, 2 do artigo 14, Despacho Normativo n.º 30/2001- Regime de avaliação no Ensino Básico, nº 37). De entre as estratégias e atividades desenvolvidas, tanto os membros da equipa do Projeto, como os alunos e professores destacaram, como mais apelativa e eficaz, o Portefólio *Passaporte de Viagens - Português e Matemática de mãos dadas*.

Em interrelação com o objetivo anterior, foi igualmente cumprido o objetivo **analisar os novos modelos de docência, em vigor no 1º CEB, equacionando a eficácia da colaboração e supervisão entre pares, em monodocência coadjuvada, a propósito da concretização do Projeto Aprender a Crescer**. Mais uma vez, e à semelhança da análise referente ao currículo, procedeu-se, na fundamentação teórica, à análise de diversos modelos de docência, incluindo a monodocência coadjuvada no 1º CEB, de implementação recente. No estudo, a propósito da concretização do Projeto Aprender a Crescer, em monodocência coadjuvada, recolheram-se as perceções dos docentes, através de inquérito por questionário, entrevistas e Relatórios, intermédio e final, da responsabilidade da coordenadora do Projeto. A maioria dos registos, incluindo a opinião dos alunos, sobre o trabalho desenvolvido com dois professores, em sala de aula, evidencia uma apreciação francamente positiva. Curiosamente, apenas os entrevistados, especificamente os professores da equipa do PAC e dois elementos da Direção do Agrupamento, com o acréscimo da coordenadora do Projeto, referem constrangimentos iniciais, pois, na modalidade de coadjuvação docente, a presença de outro professor na aula foi percecionada, primeiramente, como uma mudança indesejada, de invasão de um espaço seguro e habitual. Esse desconforto foi maior, quando associado à mobilidade docente, pelo esforço de adaptação de alguns professores do 1º ciclo, ao clima e cultura de uma nova escola. Contudo, a avaliação processual do Projeto, registada nas diversas vertentes em análise, destacou uma modificação progressiva, desde a desconfiança inicial, até à assunção da eficácia do trabalho conjunto, em sala de aula, consolidado na reflexão, supervisão e auto e heterorregulação da intervenção pedagógica, em equipa pluridisciplinar. Em convergência, na avaliação, intermédia e final, os professores mencionam as vantagens da concretização do Projeto, em monodocência coadjuvada, valorizando o acompanhamento sistemático dos alunos, a partir do seu conhecimento prévio e do reforço do trabalho de grupo, de forma a superar lacunas e aprofundar conhecimentos.

Conclui-se, então, que a concretização do Projeto, em monodocência coadjuvada, fomentou o trabalho reflexivo em equipa pluridisciplinar, antes, durante e após a ação.

O objetivo seguinte incidiu em **analisar a compreensão leitora do aluno, antes e após o Projeto Aprender a Crescer, numa perspetiva transdisciplinar de aperfeiçoamento linguístico e de literacia, às disciplinas de Português e Matemática.**

De acordo com a análise dos Portefólios, os alunos que revelaram mais dificuldades foram os do 2º ano, porquanto, no ponto de partida do Projeto, eram também aqueles que não dominavam, em maioria, competências transversais de leitura e escrita, o que afetava a sua aprendizagem, nas diversas disciplinas curriculares. Todavia, a implementação do Projeto reforçou, efetivamente, as suas competências linguísticas. Os resultados evidenciam a relação entre os níveis de desempenho em Língua Materna, na leitura e na escrita, e a compreensão de enunciados matemáticos, no que se refere ao desempenho na resolução das tarefas, comprovando que a resolução de um problema matemático principia na leitura e interpretação do enunciado. O aperfeiçoamento da compreensão leitora facilitou, ainda, a mobilização de conceitos, e a seleção e aplicação de regras e procedimentos, como mencionados na discussão de resultados.

O objetivo seguinte foi, também, cumprido, concretamente **averiguar a perceção dos professores em relação à aquisição de uma atitude mais reflexiva, na aplicação de estratégias de desenvolvimento da competência de leitura, antes e após a concretização do Projeto Aprender a Crescer.** Em interligação com os objetivos anteriores, a implementação do Projeto, em equipa docente, com supervisão entre pares, no âmbito da monodocência coadjuvada no 1º CEB, foi entendida como uma mais-valia. Na opinião dos docentes, registada nos inquéritos por questionário e nas entrevistas, a que acrescem os Relatórios da coordenadora e investigadora, o Projeto contribuiu, decisivamente, para mais colaboração e reflexão, a propósito da aplicação de estratégias diferenciadas de desenvolvimento transdisciplinar da leitura. Na equipa do Projeto, o trabalho colaborativo entre docentes impulsionou momentos de reflexão e decisão fundamentados, configurando mesmo, em algumas turmas, processos de investigação-ação, pelo cumprimento de ciclos de planificação, concretização, avaliação e subsequente reformulação das práticas.

Conclui-se que os docentes, que participaram no Projeto, têm a consciência de que adquiriram uma atitude mais reflexiva, na aplicação de estratégias conducentes ao desenvolvimento da competência de leitura dos alunos. O trabalho de colaboração, na planificação, realização e avaliação da ação, em monodocência coadjuvada, proporcionou a tomada de decisão, com base em reflexão antes, durante e após a ação.

O objetivo que se segue consistiu em **comparar as perceções de alunos e professores participantes, quanto à eficácia do Projeto, em relação à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, nas disciplinas de Português e**



**Matemática**, e, à semelhança dos anteriores, foi cumprido.

As percepções dos alunos, nos inquéritos por questionário, considerando dois subgrupos, de diferentes idades e anos de escolaridade (SGA, 1º e 2º anos e SGB, 3º e 4º anos), foram concordantes, apesar de algumas diferenças, explicáveis pelo nível etário e de desenvolvimento dos discentes. Os alunos, que participaram no Projeto Aprender a Crescer, têm a percepção de que melhoraram a sua aprendizagem, nas disciplinas de Português e Matemática. Essa confirmação é mais significativa para SGB, evidenciando mais consciencialização da importância da Língua.

Quanto às percepções dos docentes, os resultados dos inquéritos por questionário e das entrevistas, e ainda os Relatórios da coordenadora, revelam uma opinião semelhante, quanto à efetiva contribuição do Projeto, para a melhoria da fluência e compreensão leitora, dos alunos participantes no PAC, a Português e Matemática. Em geral, destacam os efeitos na melhoria da compreensão dos enunciados e nas respostas escritas, e, consequentemente, no próprio aproveitamento dos alunos.

Assim, triangulando as percepções de alunos e docentes, é possível concluir que há uma maioria de percepções positivas, quanto à eficácia do Projeto, respeitante à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, nas disciplinas de Português e Matemática.

Por fim, o último objetivo incidiu em **analisar as avaliações finais dos alunos do 1º CEB, participantes no Projeto, em triangulação com as percepções de alunos e professores, relativamente à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares nas disciplinas de Português e Matemática.**

As classificações finais, internas e externas, alcançadas pelos alunos do 1º CEB, que participaram no Projeto Aprender a Crescer, evidenciam a melhoria dos resultados a Português e uma acentuada melhoria a Matemática, com exceção do 3º ano de escolaridade. A progressiva melhoria do aproveitamento dos alunos é visível na redução das retenções e no aumento de classificações finais positivas dos alunos, no ano letivo de 2015/16.

Em triangulação com as percepções de docentes e discentes, constatou-se que a quase totalidade de alunos e professores, e ainda a coordenadora do Projeto e os elementos da Direção, avaliaram como muito positiva a realização e eficácia do Projeto Aprender a Crescer. Desta forma, reitera-se a pertinência deste Projeto de intervenção, dada a superação gradual de um problema diagnosticado, concretamente as dificuldades de alguns alunos, quanto ao domínio da Língua, com consequências na descodificação de enunciados, na escrita e na resolução de situações-problema, a Português e a Matemática.

Como **síntese final**, é possível concluir que, no contexto em estudo, a equipa do PAC, em coadjuvação com os Professores Titulares de Turma, aplicou com sucesso

estratégias transversais de leitura, envolvendo Português e Matemática. A regulação do Projeto foi conseguida através de trabalho colaborativo, avaliação sistemática, (re)definição de estratégias e reajuste de tempos e atividades.

A avaliação processual do Projeto, ao longo de dois anos, proporcionou a reformulação da intervenção pedagógica, em constante interação entre coordenadora/investigadora e intervenientes, na procura de soluções refletidas, por forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim sendo, emerge a importância de um Projeto que interligou, efetivamente, o desenvolvimento dos alunos e professores participantes. Quanto aos alunos, desenvolveu as suas competências linguísticas, em particular de compreensão leitora, transversais a Português e Matemática, e alcançou mais qualidade de aprendizagem e mais sucesso educativo. No que concerne aos docentes, promoveu o seu desenvolvimento, com a implementação de novas práticas de supervisão e formação entre pares, neste caso de monodocência coadjuvada, uma inovação no 1º ciclo.

Em consequência, e respondendo à pergunta de partida, os alunos, efetivamente, desenvolveram melhores competências transversais de Língua, relacionadas com a compreensão leitora, nas disciplinas de Português e Matemática, em resultado da sua participação no Projeto Aprender a Crescer. Em acréscimo, muitos alunos reconheceram e aplicaram estratégias de leitura e descodificação de enunciados, adquiriram consciência da importância da Língua e, conjuntamente, da eficácia do trabalho em grupo.

### **Limitações e potencialidades do estudo e percursos futuros**

Inevitavelmente, a maioria dos projetos de investigação apresenta limitações, contratempos e constrangimentos. O estudo, que se finaliza, não é exceção.

Em primeiro lugar, as limitações do estudo estão relacionadas com a natureza da pesquisa efetuada. Numa abordagem qualitativa, que abrange diversos instrumentos de recolha de dados, nem sempre é fácil conjugar dados qualitativos e quantitativos. Apesar de, desde o início do percurso investigativo, ter havido o cuidado de seguir passos precisos, rigorosos, éticos, de forma a cumprir os objetivos delineados e dar resposta à pergunta de partida, muitas foram as dúvidas, neste e naquele momento de um itinerário complexo. Contudo, é de destacar que a avaliação processual do Projeto foi uma forma de reduzir riscos de encruzilhadas e incertezas, bem como de descerrar novos horizontes.

Em segundo lugar, as funções da investigadora, como professora coadjuvante e coordenadora do Projeto Aprender a Crescer, constituíram, em simultâneo, uma limitação e uma potencialidade. De facto, numa escola, não é tarefa fácil questionar práticas e propor

mudanças, principalmente em contexto de sala de aula, na modalidade de monodocência coadjuvada e no que respeita ao ensino de estratégias transversais de leitura. Além disso, existia familiaridade entre a investigadora e coordenadora do PAC e os professores coadjuvados, o que causou algum desconforto inicial, nas primeiras reuniões do Projeto.

Todavia, o estatuto participante da investigadora revelou-se, afinal, uma potencialidade, pelo conhecimento aprofundado do contexto de investigação, no Agrupamento de escolas, no qual a mesma exerce funções docentes e de formadora, há vários anos. É certo que esta proximidade poderia provocar a perda de alguma objetividade, na análise dos resultados e na formulação de conclusões. No entanto, a adoção de uma metodologia qualitativa, que conjugou fontes e instrumentos diversificados, qualitativos e quantitativos, contribuiu para a imparcialidade possível, na análise do estudo de caso avaliativo, centrado na avaliação do Projeto.

Em geral, a grande potencialidade do estudo foi tornar possível, através da implementação do Projeto Aprender a Crescer, a resolução de um problema diagnosticado numa comunidade educativa específica, de alunos que apresentam dificuldades de compreensão leitora, com consequências na aquisição de conhecimento significativo em várias disciplinas, por exemplo a Português e Matemática.

Contudo, essa também constitui uma limitação, porquanto os resultados e as conclusões do estudo de caso se encontram circunscritos a uma comunidade educativa específica e única, com um clima e uma cultura próprios. Por isso, o estudo poderia ser alargado, através de pesquisas subsequentes. Assim, dos caminhos traçados e daqueles que se pretende traçar, como futuros trabalhos de investigação, destacam-se:

1. Estudo sobre os resultados do Projeto Aprender a Crescer, em continuidade no Agrupamento, no ano letivo de 2016/17, com progressivo alargamento às demais disciplinas do currículo, para além de Português e Matemática;
2. Estudo sobre práticas inovadoras, em especial Projetos, comparando a ação e os resultados do Projeto Aprender a Crescer com os de outros Projetos similares, desenvolvidos em Agrupamentos com múltiplas escolas de 1º CEB;
3. Estudo que permita verificar até que ponto a monodocência coadjuvada tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares e como está a ser praticada essa coadjuvação em sala de aula, nos Agrupamentos, dada a novidade e o tempo escasso de implementação nas escolas do 1º CEB, de modo a concluir sobre a sua eficácia a longo termo.

Como **nota final**, é de realçar a consciencialização dos alunos, em crescendo do 1º ao 4º ano, relativamente às vantagens do Projeto, quer no que se refere à melhoria de competências de leitura, quer quanto às potencialidades do trabalho de dois professores em

sala de aula. Apesar da sua pouca idade e experiência, os alunos perceberam que, com dois professores, havia mais acompanhamento e tempo para dialogar e tirar dúvidas. E essa foi uma das mais-valias de um trabalho colaborativo desencadeado entre docentes (monodocência coadjuvada), entre discentes (trabalho de grupo), entre docentes e discentes (prática pedagógica em sala de aula, centrada na concretização do Projeto) e entre investigadora e sujeitos de investigação (estudo de caso), interligando duas disciplinas curriculares, Português e Matemática.

De um percurso investigativo, longo e desafiante, fica a convicção de que a concretização deste estudo, tendo como ponto de partida o Projeto Aprender a Crescer (PAC), implementado em coadjuvação monodocente, para além da melhoria do ensino e aprendizagem e de mais sucesso escolar no 1º CEB, veio impulsionar o profissionalismo docente. Neste sentido, é essencial construir Projetos em comum, rentabilizando oportunidades e edificando pontes interpessoais de reflexão e conhecimento. Torna-se imperativa uma cultura educativa renovada, no seio do Agrupamento, enquanto comunidade de aprendizagem, que transforme as dificuldades em possibilidades, agregando todos os agentes educativos num mesmo propósito de superação, melhoria e qualidade. Na certeza de que o individualismo, o medo e a solidão promovem a incerteza, a estagnação e o retrocesso, pois é pela partilha e colaboração, que se ousa mudar e inovar.

Quando os professores se dispõem a percorrer novos caminhos, corajosamente - porque o tempo é escasso, ou faltam meios e apoios - e voluntariamente - porque a ânsia em fazer melhor os acompanha – nada detém a sua disposição em contornar e ultrapassar os obstáculos sociais, curriculares, temporais, relacionais, que impedem o aperfeiçoamento e a renovação de saber fazer e ser professor. Na verdade, com espírito de equipa, partilha, colaboração e reflexão, é possível aprofundar o conhecimento científico e pedagógico. Através de novas ideias, outros percursos se abrem. Tal e qual como os laços que se estabelecem no diálogo entre o livro, o leitor e o contexto, à luz de uma leitura real e transfiguradora, que desvende horizontes de conhecimento.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Abrantes, P. (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (1953-2003). Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (2001). (Org.). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Figueiredo, C. C. & Simão, A.M. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Adams, M.J., Foorman, B., Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas* (Adaptado por R. Lamprecht e A. Costa). Porto Alegre: Artmed.
- Afonso, N. (2010). (Coord). *Projecto Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Aguirre, J. A. & Alcaraz, A. B. (2016). El aprendizaje de la estadística a través de PBL con futuros profesores de primaria. *Revista de Educação, Contextos Educativos* 1, 31-43.
- Alarcão, I. (2011). Isabel Alarcão fala sobre formação docente e a escola reflexiva. Entrevista de Noémia Lope. *Gestão Escolar*. Acedido a 22 de dezembro de 2016. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/490/isabel-alarcao-fala-sobre-formacao-docente-e-a-escola-reflexiva>.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alçada, I. (Coord.), Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., Lorena, A. (2006). *Plano Nacional de Leitura, Relatório Síntese*. Acedido a 5 de maio de 2015. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ªed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almiro, J. & Nunes, C. (2009). Os Desafios da Gestão Curricular com o Novo Programa de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, 105, 67-72.
- Alonso, L. (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp.139-151). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. (2000). A construção social do currículo. Uma abordagem ecológica e prático. *Revista de Educação*, 10 (1), 53-65. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Alves, C. D. (2012). *O Fio de Ariadne. A formação contínua do PNEP e desenvolvimento da competência da leitura no 1º CEB*. Dissertação de mestrado. Porto. Universidade Lusófona do Porto.
- Alves, C.D. & Coimbra, M.N.C. (2015). O Projeto Aprender a Crescer: Uma estratégia transdisciplinar no desenvolvimento de compreensão da leitura. *Atas do I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (pp. 312-320). Porto: Universidade Católica.
- Alves, C.D. & Coimbra, M.N.C. (2014). Teacher Training and the Development of First Language Reading Strategies. *American Journal of Educational Research*, 2 (11), 1044-1049.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2014). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In J. Amado. (Coord.), *Manual de investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado. (Coord.), *Manual de investigação Qualitativa em Educação* (pp. 169-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrosetti, N.B. (2002) O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In M. André (Org.), *Pedagogia das diferenças na sala de aula*, (3ª. ed., pp.81-105). São Paulo: Papirus.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Araújo, H. C. (2000). *Pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século, contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Coleção Memórias da Educação.

- Lisboa: Instituto da Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Araújo, L. (2007). A Compreensão na Leitura. Investigação, Avaliação e Boas Práticas. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Lidel, Edições.
- Area, M. (2007). Alguns princípios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas com las TICs en le aula. In *Comunicación y pedagogia: Nuevas tecnologias y recursos didácticos*, 222, 42-27.
- Arena, D. B. (2012). Dilemas didáticos sobre as ações de ensinar a ler. In F. Azevedo & R. Souza (Coord.), *Géneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Associação Portuguesa de Matemática (APM), (2012). *Parecer da Direção de Professores de Matemática sobre a proposta de programa de Matemática A para os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas*. Acedido a 18 de agosto de 2016. Disponível em [http://www.apm.pt/files/223525\\_Parecer\\_APM\\_MatemA\\_580762d0174fe.pdf](http://www.apm.pt/files/223525_Parecer_APM_MatemA_580762d0174fe.pdf).
- Azevedo, F. (2007). (Org.). *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel Edições.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.39-54). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projeto Fénix - Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de sucesso escolar*. (pp. 13-29). Porto: FEP/UCP.
- Baillat, G., Espinoza, O. & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle: une enquête nationale sur les pratiques profession-nelles des enseignants du premier degree. *Revue française de pédagogie*, 134, 123-136.
- Balula, J.P. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Baptista, A. (2012). Imagens e promoção de competências no Ensino da Língua a crianças e adultos. In *Actas do III SIMELP*, Simpósio Mundial da Língua Portuguesa. Simpósio 51: Gramática Inteligente. Macau: 30 Agosto-2 Setembro.
- Barbeiro, L. (2004). A Aprendizagem da Língua Materna no Trabalho de Projecto. // *Encontro Nacional da SPDLL*. Faro. [Documento policopiado].
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa:

- DGIDC, Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In A. Ventura, A. Mendes, J. Costa (Coord.), *Liderança e estratégia na organização escolares* (pp.165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma Cultura de Participação na escola - Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bartolomeu, R. & Sá, C.M. (2008). Operacionalização da transversalidade da Língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Revista Palavras*, 33, 33-41: Lisboa. Associação de Professores de Português.
- Bastos, C. & Kelle, V. (2011). *Aprendendo a aprender. Introdução à metodologia científica*. (23ª ed.). Brasil: Editora vozes.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2008), (Eds.). *Qualitative researching with text, image, and sound*. London: SAGE Publications.
- Beja, F., Serra, J., Machás, E. & Saldanha, I. (1990). *Muitos Anos de Escolas. Edifícios para o Ensino Infantil e Primário até 1941* (vol.1). Lisboa: DGAE, Ministério da Educação.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3.ª ed.). Colecção Trajectos, Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (Org.), Carvalho, A., Bento, C., Leão, C., Tavares, M. & César, M. (2001). *Mudar a escola, mudar as práticas: um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.
- Benavente, A. (1996). (Coord.). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bento, M.C.R.L. (2008). *A Língua Portuguesa na Educação Básica. O Discurso sobre a Reorganização Curricular e a sua Recontextualização Pedagógica*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Bezara, M. (2007). Buenas prácticas en el practicum: bases para su identificación y análisis. In *El prácticum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.7-33). Universidade de Vigo: Tórculo Edicións.
- Bicudo, M. & Garnica, A. (2003). *Filosofia da educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Caderno de Apoio Metas*



- Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério Educação e Cultura
- Bizarro, R. & Sá, C. M. (2011). A transversalidade da língua portuguesa no 1º ciclo e a gestão flexível do currículo. *Revista Palavras*, 39, 53-63. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Bloom, B. (2008). *Um Lobo Culto* (3ª ed.). Lisboa: AMBAR.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 43-55). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de formação contínua em Matemática para professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.107-122). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica Editora.
- Bolívar, A. (2012). A investigação sobre a liderança educacional e o seu papel na melhoria. Uma revisão atual. In A. Bolívar (Org.), *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação* (pp. 89-126). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Borasi, R. & Siegel, M. (2000). *Reading Counts: Expanding the Role of Reading in Mathematics Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Bortolanza, A.M. & Cotta, M.A. (2012). Emprego da técnica Cloze como instrumento para melhorar o desempenho da leitura. *Signo*, 37 (63), 69-89.
- Braga, M.I.P. (2013). *A Literacia da Informação no Ensino Politécnico: competências e práticas numa Escola Superior*. Tese Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, Types de Discours et «Degrés» de la Langue. Hommage à François Rastier. Deuxième Congrès International d'Interactionnisme socio-discursif. *Revue-texte*, 13, (1), 1-95.
- Bronckart, J.-P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico* 2 (2), 113-123.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Actividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo*

- sócio-discursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trad.). São Paulo: EDUC.
- Brown, M. & Webb, R. (2004). Benchmarking. Buenas prácticas de formación del profesorado. In R.M. Epper & A.W. Bates (Org.), *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología: buenas prácticas de instituciones líderes* (pp.33-54). Barcelona: Editorial UOC.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, M.L. (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita. Do Básico ao Superior*. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- Cachapuz, A. (Org.). Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos. In CNE (Ed.), *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XIX* (pp.15-96). Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação.
- Cadime, I., Ribeiro, I. & Viana, F.L. (2012). *TCL – Teste de Compreensão da Leitura*. Lisboa; Cegoc – Tea Edições.
- Calçada, T. (2011). Ninguém nasce leitor. *Revista Visão* [20-10-11], p.16. Lisboa: Editora MEDIPRESS.
- Callejo G.J. & Viedma R.A. (2006). *Proyectos y Estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención* (1ed.). Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2003). Mais uma reforma da gestão das escolas. In *Democracia na gestão escolar. Cadernos da Fenprof* (pp.15-16). Lisboa: Fenprof.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B.P. Campos. (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Canavarro, A. P. (2013). Um caso multimédia na formação inicial: contributos para o conhecimento sobre o ensino exploratório da Matemática. *Da Investigação às Práticas*, 3 (2), 125 – 149.
- Capovilla, A.G.S & Capovilla, F.C. (2007). *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fónica* (5º ed.). São Paulo: Memnon.
- Capucho, R. M. B. (2009). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Caraça, B.J. (2000). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Gradiva.
- Cardoso, A. (2013). *Tenho a Lua no Meu Bolso*. Coimbra: Editor Recortar Palavras

- Cardoso, C.M. (2005). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carrasco, L. H. M. (2011). Leitura e escrita na matemática. In I.C.B Neves, J. Souza, P. Guedes, N. Schaffer & R. Klusener (Orgs.), *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas* (9ª ed., pp.175-189). Porto Alegre: Editora da Universidade /UFRGS.
- Carvalho, A.P.H. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, A.R.B. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, P.A.A. (2007). *Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castanheira, M. T. (2015). (Coord.). Projeto Testes Intermédios – 1º Ciclo do Ensino Básico – *Relatório 2014*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (MEC) e Instituto de Avaliação Educativa (IAVE).
- Castro, R. V. (2005). Entrevista: Não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos. *A Página da Educação*, 11, 11-13.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In R. V. Castro & M. L. Sousa (Org.), *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas* (pp. 39-54). Braga: Angelus Novus.
- Cavaco, M. H. (1999). Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Chaer, G., Diniz, R.R. & Ribeiro, E. A. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência, Araxá*, 7 (7), p. 251-266.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 221-236. Barga: Universidade do Minho.
- Chizzotti, A. (1995). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

- Citoler, S. D. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- CNE (2016). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Acedido a 16 de junho de 2016. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>
- CNE (2015). *Relatório Técnico - Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- CNE (2011). *Parecer 2/2011. Parecer Sobre as Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Coe, R. (2012). The nature of educational research: exploring the different understandings of educational research. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. Hedges (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (pp. 5-20). London: SAGE Publications.
- Coelho, C. L. & Correa, J. (2010). Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (3), 575-581.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2006). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coimbra, M. N. C. T. (2011). *O círculo da escrita. O texto argumentativo e a consciência (meta) linguística no ensino secundário*. Tese de Doutoramento. Acedido a 10 de agosto de 2015. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4355>.
- Coimbra, M.N.C.T. (2009). *A Escrita em Projecto. Processos de (co)construção da competência da comunicação escrita em Português, língua materna*. Porto: Edições Ecopy.
- Coimbra, M.N.C.T. & Martins, A.M.O. (2013). O Estudo de Caso como Abordagem Metodológica no Ensino Superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (3), 31- 46.
- Colomer, T. & Camps, A. (2008). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender* (F. Murado, Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.159-178). Porto: Edições ASA.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading – a handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Condemarin, M. & Medina, A. (2007). *Avaliação Autêntica, um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, M. L. & Arantes, V. (2000). *Novas Áreas Curriculares. Partilhar o presente, antecipar o futuro*. Porto: Porto Editora.

- Cortez, M. G. (2008). Género Masculino e a Profissão do “Cuidar”. In *VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Cosme, A. (2009) *Ser Professor: A Acção Docente Como Uma Acção de Interlocução Qualificada*. Porto: Livpsic.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 22, 62-82.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: Escola pra que te quero?* Porto: Profedições.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de estudo acompanhado*. Porto: Edições ASA.
- Costa, A. F. (Coord.), Pegado, E., Ávila, P.; Ana Rita Coelho, A.R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. CIES, ISCTE.
- Costa, A. F. (Coord.), Pegado, E., Ávila, P.; Ana Rita Coelho, A.R. (2010). *Relatório de Avaliação do 4º ano do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE, Ministério da Educação.
- Costa, A. F. (Coord.), Pegado, E., Ávila, P.; Ana Rita Coelho, A.R. (2009). *Avaliação dos 2º e 3º Anos do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE, Ministério da Educação.
- Costa, A. P. (2012). *Metodologia Híbrida de Desenvolvimento Centrado no Utilizador*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, A.M. & Fonseca, L. (2009). Os números na interface da Língua Portuguesa e da Matemática – *Actas do XIXELEM*. Vila Real: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Costa, A.M. (2007) A Importância da Língua Portuguesa na Aprendizagem da Matemática. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 151-154.
- Costa, C. B. & Sousa, O. C. (2010). O Texto no ensino Inicial da Leitura e da Escrita. In O.C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos* (pp. 73-94). Lisboa: CIED/Colibri.
- Costa, C.E. (2015). *Dicionário Editora da Língua Portuguesa. Acordo Ortográfico*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A., Dias, C. & Ventura, A. (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais. In P. Abrantes (Org.), *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores* (pp. 63-95). Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, M. A. (1998). Saber ler e saber ensinar a ler do Básico ao Secundário. In R. V. Castro

- & M. L. Sousa (Coord.), *Linguística e educação* (pp.69-82). Lisboa: Edições Colibri.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2º ed.).Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15.
- Coutinho, C.P. (2004). Quantitativo Versus Qualitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação. *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*,18-20.
- Coutinho, M.A. (2003). *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel Edições.
- Cresswell, J. & Clark, V. (2011), *Designing and conducting Mixed Methods Research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Cruz, S. P. S. & Neto, J. B. (2012). A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (50), 385-499.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa. Lidel Edições Técnicas.
- Cunha, J. B. R. (2008). *Abordagem da compreensão na leitura no Ensino Básico em Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Damião, H. & Festas, M.I. (2013) Necessidade e responsabilidade de ensinar. In M. Formosinho, J. Boavida & M.H. Damião (Org.), *Educação, perspetivas e desafios*. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M.C. (2013). Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico (PMCMEB). Lisboa: MEC
- Darcovich, N. (2000). The measurement of adult literacy in theory and in practice. *International Review of Education*, 46 (5), 367-376.
- Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la Lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). (Ed.). *Strategies of Qualitative Inquiry* (2<sup>nd</sup> ed.).California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. & Giardina, M.D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (6), 769-782
- Deslandes, S.F. (2002). O projeto de pesquisa. In M.C.S. Minayo (Org.), F.S. Deslandes, O.C. Neto & R. Gomes. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (21ª ed.-pp.31-

50. Petrópolis: Vozes.
- DGIDC (2006). *Provas de aferição do Ensino Básico: 4º, 6º e 9º anos – 2004. Relatório Nacional*. Lisboa: Editorial do ME.
- Dierking, R. C. & Fox, R. F. (2012). Changing the way I teach: Building teacher knowledge, confidence, and autonomy. *Journal of Teacher Education*, 64 (129).
- Dinis, R. & Roldão, M.C. (2004). Gestão curricular no 1.º ciclo do ensino básico: Discursos e práticas. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Mendes & N. Costa (Orgs.), *Gestão curricular: Percursos de investigação* (pp. 59-78). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Duarte, R. (Coord.), Veigas, A.S., Batalha, J., Pignateli, M.L. & Henriques, M. (2008). *Programa de Língua Portuguesa: uma visão diacrónica*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar Curitiba*, 24, 213-225. Curitiba: Editora UFPR.
- Durkheim, É. (2001). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editor.
- Durkin, K., & Shire, B. (1991). (Org.). *Language in mathematical education*. Filadélfia: Universidade Aberta.
- Dymock, S. (2005). *Teaching expository text structure awareness. The Reading Teacher*, 59 (2), 177-181.
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* London: Bloomsbury Academic.
- Elley, W. (1994). (Ed.). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Hamburgo: IEA.
- Epper, R.M. & Bates. A.W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona. Editorial UOC.
- Esopo. (1994). *Fábulas Completas* (Neide Smolka, Trad). São Paulo: Moderna.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Coord.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Famorouso, C. A. (2013). *Motivação e Hábitos de Leitura. Caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura, nos estudantes do segundo ciclo (5º Ano)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

- Fanha, J. (2009). *O Dia em Que a Barriga Rebentou*. Vila Nova de Gaia: Editora Gailivro
- Fanha, J. (2007). *O Dia em que a Mata Ardeu*. Vila Nova de Gaia: Editora Gailivro
- Faria, M.A. (2003). *Como usar o jornal na sala de aula* (8ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Farias, I.M.S. (2009). *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Líber livro.
- Fernandes, A.S. (1998). Emergência da educação escolar. In E.L. Pires, A.S. Fernandes & J. Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar* (2ª ed., pp. 71-79). Porto: Edições ASA.
- Fernandes, R. (1994). *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. L., Félix, P. & Perdigão, R. (2015). *Relatório Técnico - Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação
- Ferreira, H. (1992). *A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1986: Que Participação dos Professores?* Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, J.B. (2001). *Continuidades e discontinuidades no ensino básico*. Leiria: Magno Edições.
- Ferreira, M.N.V. (2010). *Supervisão e abordagem da inferência em leitura no Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, P.C. (2011). Método fonografema, um percurso literário para a aprendizagem da lectoescrita. In C. Afonso, H. Serra, I. Cunha, M. Reis & P. Ferreira (Coord.), *A Dislexia em Tese* (pp.10-27). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Dislex- Associação Portuguesa de Dislexia.
- Ferreira, V. (1999). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Santos Silva (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, V. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand.
- Festas, M. I. F. (2011). Compreensão de Textos e Métodos Activos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, extra série*, 225-233.
- Figueiredo, C. S. & Palhares, P. M. B. (2005). *Resolução de problemas e pensamento crítico. Estudo correlacional com alunos do 6.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- Figueiredo, F.J. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar?: Autorregulação da aprendizagem. *Revista Millenium*, 36, 233-258.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Fonseca, E. (2004). Literacia e numeracia: tipos de leitores e resolução de problemas matemáticos. Intercompreensão. *Revista de didáctica das línguas*, 14, 29-48.
- Fonseca, L. (2007). Contornos da escolarização das raparigas em Portugal: Olhar sócio-



- histórico para ressignificar as mudanças educacionais e uma nova agenda de gênero em educação. *Revista Exaequo*, 15, 69-87.
- Fonseca, M. C. & Cardoso, C. A. (2005). Educação Matemática e letramento: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In A. Nacarato & C. Lopes. *Escritas e Leituras na Educação Matemática* (pp. 63-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fonseca, V. (2002). Dislexia, Cognição e Aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica às dificuldades de aprendizagem. *Cadernos da APDIS*, 1, 10-23. Porto. APDis.
- Formosinho, J. (2014). Da Aprendizagem da Transmissão pelo Ofício de Aluno ao Desenvolvimento de Pedagogias Participativas. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita. *Luzes e Sombras da Formação Contínua, entre a conformação e a transformação* (pp. 13-25). Ramada: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. Em J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira (Org.), *Administração da Educação, Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*, (pp. 13-50). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B.P. Campos. (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). *Educação para Todos – O Ensino Primário, de Ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Formosinho, J. & Machado J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança. In J. Formosinho, J. Machado & F.I. Ferreira. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 117-138). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., Fernandes, A.S. & Pires, E. L. (2001). Efeitos Socioeducacionais. In A. S. Fernandes, E. L. Pires, & J. Formosinho. *A Construção Social da Educação escolar* (pp.167-229). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., Machado & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Foucambert, J. (1998). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (2009) *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (50ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (35ª ed., 1ª ed. em 1975). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, E. & Santos, M.L. (1992). *Leituras e leitores II: Reflexões finais em torno dos*

- resultados de um inquérito. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 11, 79-87. Lisboa: CIES-IUL.
- Freitas, F. M., de Souza, F. N., Costa, A. P. & Mendes, S. (2016). O Manual de Utilizador de um Software de Análise Qualitativa: as perceções dos utilizadores do webQDA. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 19, 107 – 117.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Galinha, S.A. (2011). *Psicossociologia das Instituições Educativas*. Santarém: Imprime.
- Galvão, C. & Lopes, A.M. (2002). Os Projetos Curriculares de Turma no Contexto da Gestão Flexível do Currículo. In P. Abrantes (Dir.), *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gamboa, M. J. (2013). Plano Nacional de Leitura: na encruzilhada dos discursos. II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil. In *Aprender Temas Transversais e Valores*. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 33, 18-24.
- Gamboa, M.J. (2008). Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros? In *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Garcia, M.R. (1990). Os alunos e a resolução de problemas e de exercícios: dificuldades; preferências; comparações de resultados e influências dos vários tipos de problemas na sua resolução. In E. Veloso & H.M. Guimarães (Org.), *Actas PROFMAT 89* (pp.189 - 200). Viana do Castelo: Associação de Professores de Matemática.
- Garcia, R. & Moreira, A. (2003). Começando uma conversa sobre currículo. In R. Garcia & A. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp.7-40). São Paulo: Cortez.
- Gaspar, M.I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GAVE. Gabinete de Avaliação Educacional (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Ministério da Educação. Acedido a 23 julho 2015. Disponível em file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/resultados\_pisa2003.pdf
- GAVE. Gabinete de Avaliação Educacional. (2009). *Relatório Provas de Aferição de Língua Portuguesa – 1º ciclo de 2009*. Ministério da Educação. Acedido a 23 julho 2015. Disponível em <http://iave.pt/np4/123.html#2>
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito* (C.L. Pires, Trad. 4ª Ed.). Lisboa: Celta.
- Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura* (2ª ed). Porto: Edições ASA.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Gillera, A. (2006). *Prácticas Innovadoras en escuelas europeas. Tecnología para transformar la educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/AKAL.
- Gimeno, J. (2003). Significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In R. Garcia e A. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 41-80). São Paulo: Cortez.
- Gimeno, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Glickman, C. (2001). *The Developmental Approach to Supervision: Supervisors Should Recognize Stages of Professional Development and Treat Teachers as Individuals: Educational Leadership* (6ª ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2008). *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Allyn & Bacon
- Godoy, A.S. (2006). Estudo de caso qualitativo. In C.K. Godoi, R.B Mello & A. B. Silva (Org.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais* (pp.115-146). São Paulo: Saraiva.
- Gomes, B. (2011). *Representações sobre a interação leitura-escrita de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gomes, O. (2013). *Novos desafios à aprendizagem e autonomia em matemática: estudo crítico e comparativo*. Tese de Doutoramento, Lisboa, ULHT. Acedido a 27 de agosto de 2015. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4803>.
- Gonçalves, C. & Sousa, O. (2010). Português L2/L1: compreensão na leitura. *Limite*, 4, 119-139.
- Gonzalez, M.T. & Escudero Muñoz, J.M. (1987). *Innovación Educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humánitas.
- Goswami, U. & Bryant, P. (2007). *Children's Cognitive Development and Learning*. UK: The University of Cambridge.
- Goswami, U. & Bryant, P. (2004). *Phonological Skills and Learning to Read*. New York: Psychology Press.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-30). Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Guedes, P. C. & Souza, J. M.I (2011). Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In I.C.B. Neves. (Org.), *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas* (9ª ed., pp.19-23). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora.
- Guerreiro, A., & Menezes, L. (2010). Comunicação matemática: na busca de um entendimento comum. In H. Gomes, L. Menezes & I. Cabrita (Eds.), *Atas do XXI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 137-143). Aveiro: APM.

- Guerreiro, P.B. (2011). Dicionário Terminológico – uma ferramenta auxiliar do professor de Português. In *Proforma* 3, 1-6. Acedido a 5 de agosto de 2015. Disponível em [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_07\\_03.pdf](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_07_03.pdf).
- Guimarães, S.R. (2005). Influência da variação linguística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 261-271.
- Guimarães, S. R. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 33-45
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Herber, H. (1978). *Teaching reading in content areas*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Herebia, C.F.B. (2007). *Leitura, interpretação e resolução de problemas matemáticos de estruturas aditivas*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: MS.
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoffmann, J. (2003). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Hookey, M., Neal, S. & Donohue, Z. (1997). Negotiating collaboration for professional growth: A case of consultation. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz & M. Maeers (Eds.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 69-81). New York: State University of New York Press
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?*. Luxembourg: European Communities.
- IAVE (Instituto de Avaliação Educativa). (2015). *Projeto Testes Intermédios – 1º Ciclo do Ensino Básico – Relatório 2014*. Lisboa. IAVE, Ministério da Educação e Ciência.
- IAVE (Instituto de Avaliação Educativa). (2014). *Teste Intermédio de Português. Critérios de Classificação. 2º ano*. Lisboa. IAVE. Ministérios da Educação e Ciência.
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras* (5ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Justino, D., Nico, J.C.B. & Bernardes, J.A. (2016). *Parecer - Avaliação das Aprendizagens e Realização de Provas Finais no Ensino Básico*. Conselho Nacional de Educação.
- Kleiman, Â. (2004). *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura* (9ª ed.). São Paulo: Pontes.
- Koch, I. & Elias, V. (2006). *Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto.
- Krämer, I. (2014). Métacognition en lecture-compréhension: facteur de motivation et de réussite scolaire des élèves?, 1-71. Acedido a 23 de julho de 2015. Disponível em

<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01069461/document>.

- Labrincha, D.R. (2016). *Determinar os níveis de conhecimento linguístico – lexical à entrada e saída do 1.º ano de escolaridade e a sua influência na aprendizagem da leitura e escrita*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Lacanalho, L.F., Moraes, S.P.G & Mori, N.N.R. (2011). A Leitura em Matemática: uma importante ação no processo de apropriação dos conceitos. *Revista HISTEDBR On-line*, 41,164-173.
- Lages, M., Liz, C., António, J. & Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: GEPE, Ministério da Educação.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas* (H. Monteiro & F. Settineri, Trad.). Porto Alegre: Artmed
- Lee, C. (2006). *Language for learning mathematics, assessment for learning in practice*. Buckingham: Open University Press.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios. In C.V. Freitas, C. Leite, J.C. Morgado & M.O. Valente (Org.), *A Reorganização Curricular do Ensino Básico. Cadernos do CRIAP* (pp.29-37). Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2000). Monodocência - Coadjuvação. In *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência - Coadjuvação. Encontro de reflexão*, Viseu. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Lentin, L. (2009). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lessard-Hérbert, M; Boutin, G. & Goyette, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*, (5ª ed.). Porto: Instituto Piaget.
- Letria, J. J. (2006). A caneta viajante. In *O Livro que Falava com o Vento e Outros Contos*. Lisboa: Texto Editores.
- Letria, J.J. (2001). *Fazer leitores... e escritores*. Lisboa: Garrido Editores.
- Libâneo, J.C. (2000). *Pedagogia e Pedagogos, Para quê?* São Paulo: Cortez.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3<sup>th</sup> ed.). London: SAGE Publications.
- Lima, V.M.M. (2007). *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. Tese de Doutoramento. São Paulo: USP.
- Lincoln, Y.S & Guba, E.G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens* (2ªed.,169-192). Porto Alegre: Artmed.

- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*, Porto: Edições ASA.
- Lopes, A. M. & Costa, M. L. (2009). A Oralidade: uma Porta Aberta para a Leitura e a Escrita. In F. Azevedo & M. Sardinha (Coord.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 63-67). Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Lopes, J. (2005). O livro didático, o autor e as tendências em Educação Matemática. In A. M. Nacarato & C. E. Lopes. *Escritas e Leituras na Educação Matemática* (pp. 35-62). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Gomes de Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L. S. & Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico – Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Universidade do Minho e Southern Connecticut State University. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Macias, D.R. (2014). *Formação contínua de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Trás-os-Montes: Contributos do Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP)*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Magalhães, A.M. & Alçada, I. (2007). *A cegonha e a tartaruga*. A.M. Magalhães & I. Alçada. *Três Fábulas*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Magalhães, A.M. & Alçada, I. (1993). *Os Jovens e a Leitura*. Lisboa: Caminho.
- Magalhães, J. (1996). Um Contributo para a História do Processo de Escolarização da Sociedade Portuguesa na Transição do Antigo Regime. *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 7-34. Braga: Universidade do Minho.
- Malloy, J. & Gambrell, L. (2010). New Insights on Motivation in the Literacy Classroom. In J. Malloy; B. Marinak and L. Gambrell (Eds.), *Essencial Readings on Motivation* (pp.163-172). USA: Library of Congress.
- Malta, I. (2004). Linguagem, Leitura e Matemática. In H.N. Cury. (Org.), *Disciplinas Matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas* (pp. 41-62). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Malta, I. (2003). Linguagem, Leitura e Matemática. In H.N. Cury. (Org.), *Disciplinas Matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas* (pp. 41-62). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (2010). *Fundamentos da metodologia científica* (7ªed.). São Paulo: Atlas.

- Marina, J. A. & Vágoma, M. (2007). *A Magia de Ler*. Lisboa: Ambar.
- Marques, B. & Costa, J. A. (2004). A (des)articulação articular entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico. In J. Costa, A. Andrade, A. Mendes, & N. Costa (Org.), *Gestão curricular: Percursos de investigação* (pp. 129-141). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (2007). Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência. In M. L. Cró (Org.), *Currículo e Formação*, Coleção: Práticas, Conhecimento, Pensamento (pp.59-64). Coimbra: Edições IPC.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R.M.A. (2008). *Matemática e Língua Portuguesa: laços para o sucesso?*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Marques, S. (2011). *Ludicidade e desenvolvimento de competências em comunicação escrita*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marshall C. & Rossman, G. (2005). *Designing Qualitative Research*. Thousands Oaks: SAGE Publication.
- Martins, E. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na compreensão na leitura. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. & Mesquita, L. (2010). Leitura em debate: os “nós” da colaboração e do desenvolvimento profissional. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo: perspectivas a partir de um projecto* (pp. 229-246). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. & Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Martins, M. E. & Sá, C.M. (2011). Literacy in mother tongue through new textbooks. In V. Kaartinen, K. Kiili & M. Mäkinen (Eds.), *Proceedings of the 2nd Baltic Sea Reading Conference-15th Nordic Reading Conference* (pp. 26-32). Suécia: FINRA.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008). Ser Leitor no século XXI. Importância da Compreensão na Leitura para o Exercício Pleno de uma Cidadania Responsável e Activa. *Revista Saber (e) Educar*, 13, 246-253.
- Martins, M.G. (2010). *Transversalidade da língua portuguesa: Representações de directores de turma do 3ºciclo do ensino básico de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Martins, M.H. (2007). *O que é Leitura?* (19ª ed.). Coleção primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.
- Martins, P.L.O. (2008). *Encontro nacional de didática e prática de ensino*. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: PUC-RS.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Matlin, M.W. (2009). *Cognition*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mauri, T. (1997). O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In Coll, C. *O construtivismo na sala de aula*, (3ªed.). São Paulo: Editora Ática.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G. & Bennett, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 17 (2), 194 – 206.
- McGuinness, D. (2006). *Cultivando um leitor desde o berço: a trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização* (R. Ventura, Trad.). Rio de Janeiro: Record.
- Medel-Añonuevo, C., & Ohsako, T., Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21<sup>st</sup> Century*. Acedido em 25 de agosto de 2015. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001276/127667e.pdf>.
- Menezes, L. (2010). Concepções sobre a comunicação matemática de uma futura professora. In Santos, L. (Ed.), *Comunicação no Ensino e na Aprendizagem da Matemática* (pp. 238-253). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação.
- Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, I. & Meneses, I. (2001). Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. *Actas ProfMat 2001* (pp.203-210). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Formação, Trabalho e Aprendizagem - Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 57-82). Lisboa: Edições Sílabo.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. *Cad. Saúde Públ.*, 9 (3) 239-262.
- MEC - Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Metas Curriculares de Português – Caderno de Apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita* (LE). Lisboa: Direção Geral de Educação.
- ME - Ministério da Educação. (2008). *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Acedido a 30 julho de 2015. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>
- ME - Ministério da Educação. (2006). *Plano Nacional da Leitura*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ME - Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências*



- Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Mónica, M. F. (1977). Deve-se ensinar o povo a ler? A questão do analfabetismo (1926-39). *Análise Social*, 12 (50), 2.º, 321-35.
- Montelongo, J., Herter, R., Ansaldo, R. & Hatter, N. (2010). A lesson cycle for teaching expository reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (8), 656–666.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S. & Querido, L. (2010). *Estudo Psicolinguístico. Estabelecimento de Níveis de Referência do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita do 1º ao 6º ano de escolaridade. Relatório Final*. Lisboa: GEPE, Ministério da Educação.
- Moreira, D. (1999). Para uma troca de impressões entre as disciplinas de matemática e português. In P. Pinto. (Org.), *Português, propostas para o futuro* (pp.36-45). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. Acedido em 27 de agosto de 2015. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>
- Moresi, E. (Org.). (2003). *Metodologia da Pesquisa. Programa de Pós-Graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e tecnologia da informação da Universidade Católica*. Acedido a 30 de agosto de 2015. Disponível em <http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>.
- Morgado, J.C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J.C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.C. (2001). O currículo no ensino básico: Globalizar, integrar, adequar e flexibilizar. In C. V. Freitas, C. Leite & J. C. Morgado (Eds.), *Reorganização curricular do ensino básico: Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: ASA.
- Morgado, J.C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: ASA.
- Mouraz, A. (1997). Pragmática do curriculum: transformar o sapo em príncipe. *Millenium*, 2 (6), 50-54.
- Mouraz, A., Leite, C. & Fernandes, P. (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (5), 478-491.
- Mouraz, A., Vale, A. & Martins, J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações*, 10, 123-136.
- Mouraz, A. & Silva, A. (2000). Comentário crítico. In G. Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 75-89). Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- Muniz, D. (2007). *O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro*. Acedido a 10

- agosto 2015. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/>
- Nacarato, A. & Lopes, C. (2005). (Org.), *Escritas e leituras na educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Nelson, C. (2010). Developmental Narratives of the Experiencing Child. *Society for Research in Child Development*, 4(1), 42-47.
- Neves, J.S., Lima, M.J. & Borges, V. (2007). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: GEPE, Ministério da Educação.
- Neves, R. (2004). *Transversalidade da Língua Materna no 3º Ciclo do Ensino Básico: representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de Língua Materna*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Neves, R. & Machado, J.C. (2014). Contextualizando a iniciação de projetos de intervenção educacional. *Revista do Conhecimento & Diversidade*, 12, 39-51.
- Neves, R. & Sá, C.M. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da Língua Materna na prática docente. *Revista Palavras*, 27, 21-30.
- Niza, S. (2012). A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. In A. Nóvoa, F. Marcelino & Ó. J. Ramos (Org.), *Sérgio Niza, estudos sobre a educação* (pp.454-462). Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Editora Tinta-da-China.
- Nóbrega, L.C. (2007). *Estruturas organizacionais de escola e (re)organização curricular: As imagens e as práticas dos actores educativos*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Nolan, J. & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken, NJ: Wiley-Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (2006). A Escola e a Cidadania – Apontamentos incómodos. In R. d'Espiney (Org.), *Espaços e Sujeitos de Cidadania* (pp.21-40). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores - quem são? Onde Vêm? Para onde vão?*. Lisboa: UTL.
- Nóvoa, A. (1987). Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séc. XVI–XX). *Análise Psicológica*, 3, 413-440.
- Nsiangengo, P. & Emanuel, V.G. (2013). *Currículo do Ensino Primário e Desafios da Monodocência*. Angola: Editora Moderna.
- Nunes, A. & Moreira, A. (2005). O portefólio na aula de língua estrangeira: uma forma de aprender e a ser (para alunos e professores). In I. Sá-Chaves. (Org.), *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos* (pp. 51-66). Porto: Porto Editora.

- Nunes, C. P. & Ribeiro, M. G. (2008). A epistemologia qualitativa e a produção de sentidos na formação docente. In C.P. Nunes, J.J.S.R. Santos & N.C. Crusoé (Orgs.), *Itinerários de Pesquisa* (pp.243-261). Passo Fundo: Editora de Passo Fundo.
- OCDE (2014). *Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal*. Acedido a 30 maio de 2015. Disponível em [www.dgeec.mec.pt/np4/np4/./=PRT\\_profile\\_FINAL\\_PT\\_20141110\\_rev.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/./=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf).
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Acedido a 30 de julho de 2015. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.
- OCDE (2010), *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Acedido a 30 junho de 2015. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.
- OCDE (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analys*. Acedido a 30 de julho de 2015. Disponível em <http://www.nbbmuseum.be/doc/seminar2010/nl/bibliografie/opleiding/analysis.pdf>.
- OCDE (2005). *PISA 2003 Technical Report*. Acedido a 30 de junho de 2015. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf>
- OECD and Statistics Canada (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris e Ottawa: Organisation for Economic Cooperation and Development, Statistics Canada.
- Oliveira, K., Santos, A., Boruchovitch, E. & Rueda, F. (2012). Compreensão da leitura: análise do funcionamento diferencial dos itens de um Teste de Cloze. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (2), 221-229.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar – Para uma pedagogia de colaboração docente. In J. Formosinho, J., J. Machado & E. Mesquita, Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes (pp.9-19). Lisboa: Edições Sílabo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direcção a um modelo ecológico de Formação de educadores: uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Um Capítulo Metodológico: os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto (Org.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (pp. 89-107). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Orlandi, E. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (6ªed.). Campinas: UNICAMP.

- Orlandi, E. (2004). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- Pacheco, C.M.G. (2012). *O Plano Nacional de Leitura nos media: uma análise de representação*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2008). (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora: Porto.
- Pacheco, J.A. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In L. Almeida e J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: teorias e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (1991). A Reforma do Sistema Educativo. Alguns Aspectos da Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 69-83. Braga: I.E.C - Universidade do Minho.
- Pacheco, J.A. & Pereira, N. (2007). Globalização e Identidade no contexto da Escola e do Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (131), 371-398.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Braga: I.E.C - Universidade do Minho.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Pawlas, G. & Oliva, P. (2007). *Supervision for today's schools* (8<sup>th</sup> ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey- Bass Education.
- PEA (2013). *Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-1017*. Agrupamento de Escolas de Júlio Dinis, Gondomar.
- Pereira, Í. S. (2010), (Coord). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de Português*. Acedido a 12 de maio de 2015. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18399/1/Pnep%20volume%201.pdf>.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Editora.
- Pereira, L.Á. (2003). Ler e Escrever, na Escola, com as Crianças. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração – Investigação e Prática docente* (pp. 25-31). Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Pereira, L.Á. & Cardoso, I. (2010). (Coord.). *Actividades para o ensino da língua: Compreensão da leitura. Cadernos PNEP*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, M.C., & Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal:

- determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico* (pp.63-87). Lisboa: Banco de Portugal.
- Pereira, S. I. S. (2009). *Transversalidade da língua portuguesa: representações de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pérez, M.R. & López, E.D. (1999). *Aprendizaje y curriculum*. Madrid: Editorial EOS.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA
- Pinto, C. (2010). Formação do PNEP, práticas pedagógicas, resultados das PA (Provas de Aferição). *Revista Exedra*, 4, 109-120.
- Pinto, M.G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2). Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, P. (2010). *Supervisão e motivação para a leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa. O caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86.
- Pires, E.L. (1987). Não há um, mas vários insucessos. *Cadernos de Análise Social da Educação: o insucesso escolar em questão* (pp. 11-15). Braga: Universidade do Minho.
- PISA (2015). *Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Acedido a 10 de março de 2017. Disponível em <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/PRT>
- PISA (2012). *Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Acedido a 10 de junho 2015. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/key>.
- PISA (2006). *Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Acedido em 10 de junho de 2015. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>.
- PISA (2003). *First Results From Pisa 2003*. Acedido em 10 de junho de 2015. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf>.
- PM (2013). *Plano de Melhoria, 2013-1017*. Gondomar: Agrupamento de Escolas de Júlio Dinis, Gondomar.
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva.
- Ponte, J. P., & Sousa, H. (2010). Uma oportunidade de mudança na Matemática do ensino básico. In GTI (Org.), *O professor e o programa de Matemática do ensino básico* (pp. 11-41). Lisboa: APM.

- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Guimarães, F., Breda, A., Sousa, H., Oliveira, P. & Martins, G. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC
- Ponte, J.P. & Serrazina, M.L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa da leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel Edições.
- Prensky, M. (2011). Professores sabem mexer menos no computador do que os alunos. Entrevista jornal *Folha de São Paulo* em 03/10/2011. Acedido em 30 de outubro de 2016. Disponível em <http://m.folha.uol.com.br/educacao/2011/10/983798-leia-entrevista-do-autor-da-expressao-imigrantes-digitais.shtml>.
- Punch, K. (2011). *Research Methods in Education* (reprinted). London: SAGE Publications.
- Quaresma, M.L., Abrantes, P. & Lopes, J.T. (2012). Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 25-43.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reason, P. (1998). Co-operative Inquiry as a Discipline of Professional Practice. *Journal of Interprofessional Care*, 12(4), 419-436.
- Reis, C. (Coord.). Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, G. C., Alves, A.R., Assunção, G.P., Vieira, P.W.C., Rodrigues, T., Andrade, L.S, & Castro, P.L (2015). Avaliação da compreensão em leitura em alunos do ensino médio a partir da aplicação do teste Cloze. *Centro Científico Conhecer*, 11, (20), 233-239.
- Ribeiro, M.F.A.D. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, V., Silva, A., Andrade, F., Silva, L., Tristão, M. & Lourenço, R. (2015). A compreensão de leitura de linguagem matemática através do teste Cloze. *Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer*, 11 (20), 26-32.
- Rocha, A.P.L. & Duarte, M.L. (2016). (Coord.). Provas Finais do Ensino Básico e Exames Nacionais do Ensino Secundário – *Relatório 2014-2015*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).
- Rodrigues, B. & Duarte, I. M. (2011). Práticas de integração do Português como disciplina transversal. In S.S. Teixeira (Org.), *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém:

Escola Superior de Educação de Santarém.

- Rodrigues, M. C. (2011). *Estratégias transversais de compreensão na leitura: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.131-140). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M.C. (2003a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (2003b). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2001). Currículos e Políticas Educativas: tendências e sentidos de mudança. In C. Freitas, M. Vieira, P. Abrantes, J. Aido, C. Gargaté, M. Araújo, C. Barbeitos, M. Domingues & M. Roldão (Org.), *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 59-68). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2000a). Gestão Curricular. A especificidade do 1º Ciclo. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência-Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000* (pp.17-30). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M.C. (2000b). O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9 (1), 81-89.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of instruction. Educational Practices Series-21*. International Academy of Education. International Bureau of Education. United Nations – Educational, Scientific and Cultural Organization. Acedido em 10 de junho de 2015. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/Educational\\_Practices\\_21.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/Educational_Practices_21.pdf)
- Sá, C. M. (2015). Papel do manual didático na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa. In C.M. Sá & H. Lima. Transversalidade IV: contributos do manual de Português. *Cadernos do LEIP* (pp.7-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA*, dezembro, 364-372.
- Sá, C. M. (2010). Das intenções às concretizações: desafios e conflitos. Um estudo sobre uma oficina de formação sobre leitura. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e*

- Educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto (pp. 111-132). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas* (Vol. 4). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. & Martins, M. E. (2008). (Org). *Actas do Seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C.M. & Veiga, M.J. (2010). Estratégias de leitura e intercompreensão. *Cadernos do LEIP*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sabino, M. M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-11.
- Salgueiro, J. (2005). O projeto de gestão flexível do currículo e as possibilidades de construção de práticas emancipatórias na escola. In C. Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 177-203). Porto: Porto Editora.
- Sánchez, P.A. & Jiménez, M.S.R. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santos, N.F. & Mendes, A.A. (2015). A Importância da Língua Portuguesa na Linguagem Matemática: metodologias que podem ser usadas na sala de aula. In *XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia* (9-19). Rio de Janeiro: CiFEFiL.
- Santos Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA
- Santos, A. A.& Oliveira, E.Z. (2010). Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. *Revista Psico-USF*, 15 (1), 81-91.
- Santos, M. C. (2000). A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas. In J.A. Pacheco, J. C. Morgado, I. Viana (Coord.), *Políticas Curriculares. Caminhos da flexibilização e integração* (pp.103-109). Braga: Universidade do Minho.
- Santos, M.E.V. (2005). Cidadania, Conhecimento, Ciência e Educação CTS. Rumo a “novas” dimensões epistemológicas. *Revista Iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 6 (2), 137-157.
- Santos, M.L.L. (Coord.), Neves, J.S., Lima, M.J. & Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE. Ministério da Educação.
- Santos, S.M.O. (2007). *Representações de professores sobre a transversalidade da língua portuguesa. Abordagem da compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.



- Sarmiento, M.J. (2004). As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In M.J. Sarmiento & A.B. Cerisara, (Org.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-20). Porto: Edições ASA.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwanenflugel, P.J., Meisinger, E. B., & Wisenbaker, Joseph. M. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522.
- Sebastião, I. & Ribeiro, C. (2009). Transversalidade Da Língua Materna nas Aprendizagens Matemáticas em Contexto Pré-Escola. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4701-4712). Braga: Universidade do Minho.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Seixas, M.J. (2001). Como Eu Aprendi a Ensinar Português. *Noésis*, 57, 40-41. Lisboa: DGIDC, Edições NOESIS.
- Sequeira, A.P., Botelho, F. & Solla, L. (2010). PNEP - Contributos para o desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. *Medições*, 1 (2), 30-45.
- Sequeira, M. F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 51-60.
- Sequeira, M.F. & Sim-Sim, I (1988). (Org.), *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências Saúde Coletiva*, 5 (1), 187-192.
- Serrão, A., Ferreira, C. & Sousa, H. (2010). *PISA 2009. Competências dos Alunos Portugueses. Síntese dos resultados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. S., & Pinto, J.M. (Org.). (2005). *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed.). Porto: Afrontamento
- Silva, A.C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (22), 187-91.
- Silva, C.I.A. (2013). *A Língua Portuguesa numa Perspectiva Transversal - Discurso Pedagógico na Aula de Matemática*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Silva, E. T. (2005). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura* (10ª ed.). São Paulo: Cortez,
- Silva, G., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A. & Azedo, F. (2009). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim.
- Silva, L. M. (2000). Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade

- da disciplina de Português, Língua Materna. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Eds.), *Caminhos da flexibilização e integração – políticas curriculares. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares* (pp. 359-368). Braga: Universidade do Minho/Instituto de educação e Psicologia.
- Silva, T.T. (2003). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Simões, A. R. & Oliveira, F. (2015). A Língua Portuguesa na Resolução de Problemas no 2.º CEB. *Revista Indagatio Didactica*, 7 (1), 68-79.
- Sim-Sim, I. (Coord.), Duarte, D. Duarte, I., Barbeiro, L., Pereira, L.Á. (2010). *Metas de Aprendizagem para a área curricular da Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, colaboração de C. Duarte, C. & M. Micaelo. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (Coord.). (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2002). Literacia, (des)conhecimento e poder. *Atas do 1º Congresso Internacional sobre Literacias*. Évora: Universidade de Évora.
- Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.51-64). *Cadernos de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. & Viana, F.L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa. GEPE, Ministério da Educação.
- Smith, B., Holliday, W. & Austin, H. (2010). Students' comprehension of science textbooks using a question-based reading strategy. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (4), 363–379.
- Smith, F. (1999). *Leitura Significativa* (3ª ed., B. Neves, Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Smith, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris: Éditions Retz.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. EUA: Science & Technology Policy Institute, Ed. Rand.
- Soares, L. D (2005). Eu fui a Viana. In, *Lengalengas*, (4ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, M. (1991). As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto, In R. Zilberman & E. Silva (Org.), *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares* (pp.18-29). São Paulo: Editora Ática.

- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Solé, I. (2009). *Estratégias de Lectura. Materiales para la innovación educativa* (12ªed.). ICE Universidad de Barcelona y Editorial Graó.
- SPIEM, Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática. (2012). In L. Santos (Ed.), *Investigação em Educação Matemática – Práticas de ensino da Matemática*. Portalegre: ESE
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha* (2ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Sousa, M.L. (2000). *Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura: o Difícil Consenso de Critérios*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, O. C. (2007). O Texto Literário na Escola: Uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp.45-68). Lisboa: Lidel.
- Souza, O. (2008). *Práticas de leitura e escrita nas aulas de Matemática: contribuições para uma abordagem da Matemática no Ensino Fundamental à luz da teoria da aprendizagem situada*. Projeto de Mestrado. Brasil: Universidade de Minas Gerais.
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza* (2ª. ed.). Madrid: Morata.
- Stripling, B. (1992). *Libraries for the National Goals*. New York: Syracuse University.
- Takahashi, T. (2000), (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Acedido a 31 de julho de 2015. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/ci0000005.pdf>.
- Talefe, R.S.F. (2014). *A Arte de ler. Ler para quê?* Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tavares, E. & Sá, C.M. (2011). Desenvolvimento de competências em comunicação escrita em adultos inscritos no Processo RVCC: papel da avaliação formativa. In J.C. Morgado (Org.), *Aprender ao longo da vida Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação. Atas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação* (pp. 794-808). Braga: Universidade do Minho.
- Tavares, E. (2011). *Desenvolvimento de competências em expressão e produção escrita. Um estudo com adultos inseridos no Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Teale, W. (2003). Reading Aloud to Young Children as a Classroom Instrumental Activity: insights from research and practice. In A. Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (Ed.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (pp. 115-139). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teixeira, A. (2007). *A Educação não é privilégio* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (2011). *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Thomas, G. (2011). The case: generalisation, theory and phronesis in case study. *Oxford Review of Education*, 37 (1), 21-35.
- TIMSS (2015). In J. Marôco (Coord.), V. Lourenço, R. Mendes & C. Gonçalves (2016). *TIMSS 2015 – Portugal, Volume I: Desempenhos em Matemática e em Ciências*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Tomaz, A. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educação, Curitiba*, 16 (50), 1031-1051.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Triviños, A.N.S. (2008). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turato, E. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista Saúde Pública*, 39 (3), 507-514.
- UNESCO (2003). *Literacy as freedom*. Paris: UN.
- Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições ASA.

- Vale, A.& Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1º ciclo do ensino básico: reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 87-105.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática – o estudo de caso (pp.171-202). *Revista da ESEVC*, 5.º volume.
- Vasconcelos, T. (1997). Nota Prévia. In M.C. Roldão, L. Nunes, & T. Silveira. *Relatório do Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* (p.5). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1ºCiclo: Um Campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Vaz, J. P. (1998). Ensinar a compreender: Das estratégias de leitura à leitura estratégica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 99-123.
- Veiga, I.P.A. (2009). *A aventura de formar professores*. São Paulo: Papirus.
- Verdasca, J. (2007). A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de proficiência escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: A turma como unidade de análise*, 1, 37-75.
- Veríssimo, L. (2016). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.73-90). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica Editora.
- Viana, F. L. (2007). *O Ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: DGID, Ministério da Educação.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L., Ribeiro, I.S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, I.C. (1996). Acerca do Professor Reflexivo, leituras de uma prática. In *Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares – Reforma Curricular* (pp.195-201). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, L., Carvalho, P. & Cadeia, C. (2007). Resolução de Problemas. Em A. Gomes (Coord.), *Mat1C – Desafio à Matemática* (pp. 11-28). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Villas Boas, B. M. F. (2008). *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. SP: Papirus.

- Yin, R. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Zabalza, M. A. (1999). *Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação

### **Legislação consultada**

- 1978 - Decreto-lei n.º 272/79, de 24 de Novembro de 1936-Diário da República, I série A, Nº 276. Estabelece as bases em que deve assentar o Ensino Primário.
- 1989 - Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto - Diário da República, 1.ª série, Nº 198. Aprova os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário.
- 1981 - Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio - Diário da República, I série A, Nº 107. Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- 1998 - Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Diário da República, I série A, Nº102. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- 2001 - Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Diário da República, I série, Nº15. Aprova a reorganização e gestão curricular do Ensino Básico, avaliação das aprendizagens e processo de desenvolvimento do currículo nacional.
- 2008 - Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril-Diário da República, 1.ª série, Nº79. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- 2012 - Decreto-Lei n.º 139/2012, 5 de julho-Diário da República, 1.ª série, Nº 129. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo destes níveis de Ensino.
- 2013 - Decreto-Lei n.º 91/2013, de 5 de julho-Diário da República, 1.ª série, Nº 131. Altera (primeira alteração) o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo destes níveis de Ensino.
- 2014 - Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro - Diário da República, 1.ª série, Nº 240. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória, a partir do 3.º ano de escolaridade.

- 1974 - Despacho n.º 68/74, de 28 de Novembro. Aprova a gestão democrática nas escolas do Ensino Primário, com alterações introduzidas pelo Despacho n.º 1/75.
- 1996 - Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto - Diário da República, 2.ª série, Nº 177. Procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária.
- 1997 - Despacho nº 4848/97, de 30 de julho - Diário da República, II série, Nº 174. O processo de reflexão participada sobre currículos do Ensino Básico, envolvendo todos os estabelecimentos de ensino dos vários ciclos que integram este nível de Ensino.
- 1999 - Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio-Diário da República, 2.ª série, Nº 112. Atualiza os princípios reguladores e orientadores dos projetos de gestão flexível dos currículos dos estabelecimentos do Ensino Básico.
- 2005 - Despacho n.º 14753/2005, 2ª série, de 24 de junho-Diário da República, II série, Nº 127. Aprova o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB.
- 2006 - Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho-Diário da República, 2.ª série, Nº 115. Aprova o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação, no âmbito do programa de generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º CEB.
- 2007 - Despacho n.º 546/2007, de 11 de janeiro- Diário da Republica, 2.ª série, Nº 8. Cria o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- 2011 - Despacho n.º 17169/2011, de 23 dezembro - Diário da Republica, II série, Nº 245. Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais.
- 2012 - Despacho n.º 5306/2012, 18 de abril- Diário da República, 2.ª série, N.º 77. Cria o grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.
- 2012 - Despacho n.º 10874/2012, de 10 de Agosto-Diário da República, 2.ª série, Nº 155. Determina a homologação das metas curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do Ensino Básico no ano letivo de 2012-2013.
- 2014 - Despacho Normativo 6/2014, de 26 de maio - Diário da República, Série II, Nº 100. Concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo 2014-15.
- 1986 - Lei nº 46/86, de 14 de outubro - Diário da República, 1.ª série, Nº 237. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 1997 - Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro - Diário da República, I série A, Nº 34. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Assim, consagra a Educação Pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de Educação ao longo da vida.

2013 - Lei nº 11-A/2013, de 28 de janeiro - Diário da República, 1ª Serie, Nº 19.  
Reorganização administrativa do território das freguesias.

2011 - Parecer n.º 2/2011, de 3 janeiro - Diário da República, 2ª Serie, Nº 1. Parecer sobre  
Metas de Aprendizagem.

1986 - Resolução do Conselho de Ministros nº8/86 de 22 de janeiro - Diário da República, I  
série, Nº 18. Criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

2006 - Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de julho - Diário da República,  
1.ª série, Nº 133. Aprova o Plano Nacional de Leitura.





## **APÊNDICES**





## Apêndice I – Plano de Ação do Projeto Aprender a Crescer

# APRENDER A CRESCER

*Português e Matemática de mãos dadas*



**Carla Dimitre Alves**

**(Coordenadora)**

**Gondomar**

**Julho de 2014**



## O PROJETO APRENDER A CRESCER - Português e Matemática de mãos dadas

### 1. Nota Prévia

O Projeto de intervenção pedagógica Aprender a Crescer visa contribuir para a superação das dificuldades na leitura e compreensão de textos de alunos do 1º CEB. O domínio da compreensão leitora e da escrita são fatores determinantes e imprescindíveis para o sucesso na aprendizagem dos conteúdos a todas as disciplinas, em especial às disciplinas de Português e Matemática. Quantas vezes já ouvimos os nossos alunos comentar que o teste de Matemática nem era difícil, mas o problema é que não compreenderam o enunciado?

Mais do que parece, o Português e a Matemática têm muito em comum: são Línguas, uma que se adquire naturalmente, outra que se aprende de raiz. Ambas as linguagens são baseadas em códigos: na Língua materna, existem os fonemas e grafemas, os verbos, as conjugações, as orações, os adjetivos... todo um código gramatical; na Língua matemática, existem os algarismos e símbolos matemáticos, os teoremas, as equações, as operações, a geometria... e toda uma “gramática” matemática.

Há uma relação entre a compreensão da leitura e o sucesso na disciplina de Matemática. Para resolver desafios matemáticos, ou seja, para desenvolver uma leitura resolutive para a compreensão da linguagem matemática, é imprescindível saber ler e interpretar vários tipos de textos, uma vez que estas competências ajudam à ordenação lógica do pensamento. Desta forma, “a leitura não pode ser separada do pensamento. A leitura é uma atividade carregada de pensamentos” (Smith, 1989, p. 36)<sup>3</sup>.

A Matemática e a aprendizagem da Língua materna entrelaçam-se na vida académica e quotidiana. Os alunos encontram mais dificuldades para ler e interpretar os enunciados matemáticos em escolas onde se praticam os métodos tradicionais, do que em escolas nas quais os professores se preocupam em renovar métodos de ensino, na perspetiva de aperfeiçoar estratégias de compreensão leitora dos seus alunos (Machado, 1990)<sup>4</sup>.

### 2. Notas de identidade do Projeto

#### 2.1. Enquadramento conceptual

Sendo o Português e a Matemática as duas principais áreas do 1º ciclo, não se entende uma certa dicotomia entre estas disciplinas. Desta forma, os professores deste ciclo de ensino podem, e devem, pela sua polivalência e carácter generalista, fazer a interligação de ambas as disciplinas, para ir ao encontro de uma das finalidades da aprendizagem, ou seja, ensinar estratégias que possibilitem, aos alunos, fazer conexões com o seu conhecimento prévio, do mundo e enciclopédico, com os diferentes temas de estudo e vice-versa.

Através da nossa experiência<sup>5</sup> sabemos que a leitura de histórias/livros, nas aulas de Matemática, potencia a compreensão de textos e de conteúdos matemáticos. A influência da compreensão da leitura de histórias, como recurso didático na disciplina de Matemática, é corroborada por alguns estudos internacionais (Narode<sup>6</sup>, 1996; Siegel<sup>7</sup> et al., 1996; Whitin & Whitin<sup>8</sup>, 2000) e

---

<sup>3</sup> Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do ato de ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

<sup>4</sup> Machado, N.J. (1990). *Matemática e língua materna: a análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez.

<sup>5</sup> Formadora do PNEP e de ações de formação da Língua materna com carácter transversal

<sup>6</sup> Narode, R. (1996). Communicating mathematics through literature. In P. Elliott, M. Kenney (Eds), *Communication in mathematics* (pp. 76–80). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.

<sup>7</sup> Siegel, M., Borasi, R., Fonzi, J., Sanridge, L. & Smith, C. (1996). Using reading to construct mathematical meaning. In P. Elliott, M. Kenney (Eds), *Communication in mathematics* (pp. 66–75). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.

<sup>8</sup> Whitin, P. & Whitin, D. (2000). *Math is language too*. Illinois: National Council of Teachers of English & National Council of Teachers of Mathematics.

nacionais (Fonseca<sup>9</sup>, 2006; Menezes<sup>10</sup> et al., 2001).

Foi neste enquadramento que desenhamos este Projeto. Acresce o trabalho de coadjuvação, porque acreditamos que a colaboração entre pares melhora o ensino e a aprendizagem e, por consequência, possibilita alcançar o sucesso escolar dos alunos.

## 2.2. Enquadramento Organizacional

Tendo como ponto de partida o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEE), em Gondomar, bem como o respetivo Plano de Melhoria (PM), traçado para o quadriénio 2013/17, o Projeto Aprender a Crescer é uma iniciativa dos órgãos de gestão deste Agrupamento de Escolas. Este Projeto pretende ser um recurso e uma ação de melhoria a favor do Plano de Melhoria do Agrupamento.

Na globalidade, propõe-se um projeto:

1. Integrador, de enriquecimento curricular, de apoio pedagógico e suporte quer a professores, quer a alunos;
2. Com uma perspetiva de ensino e aprendizagem pluridisciplinar e transversal, nomeadamente nas disciplinas de Português e Matemática do 1ºCEB;
3. Planificado a partir das Metas Curriculares de Português e Matemática;
4. Que reforça o desenvolvimento da competência linguística, com recurso a estratégias diferenciadas, nos domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Gramática e da Educação Literária;
5. Que se enquadra no objetivo primordial da Educação Literária e do Plano Nacional de Leitura, de criar leitores fluentes e elevar os níveis de literacia dos nossos alunos;
6. Que reforça o desenvolvimento da competência Matemática, nomeadamente no que respeita à compreensão, raciocínio e comunicação matemática;
7. Que se contextualiza nas metas e finalidades organizativas do Agrupamento de Escolas de Gondomar, eleitas como prioritárias no PE, para o quadriénio 2013/2017;
8. Cujas metodologias de implementação se centra num constante processo reflexivo, antes, durante e após a ação. Esta metodologia será uma mais-valia para a permanente reconstrução de ações e saberes através da autoimplicação, autoavaliação e autorregulação dos intervenientes no Projeto;
9. Na qual a colaboração e cooperação, entre os intervenientes, estará sempre presente.

## 3. Áreas de intervenção e finalidades

Como já foi referido, este Projeto focaliza-se nas disciplinas de Português e Matemática. Pretende-se articular o ensino das duas disciplinas, melhorar as capacidades comunicativas dos alunos, dar a conhecer estratégias que potenciam a compreensão da leitura, desenvolver competências literárias e de atitude avaliativa, nos alunos. Por outro lado, procura-se promover o desenvolvimento profissional dos professores com métodos ativos de autoformação, a fim de responder, de forma crítica e reflexiva, aos desafios da escola do século XXI, em diferentes níveis de ação pedagógica.

### a) Ao nível das dimensões da aprendizagem

As finalidades do PEE (2013, pp.38-40) e as prioridades e metas explícitas no PM (2013, pp.4-7) são o ponto de partida para as áreas de intervenção e finalidades do Projeto Aprender a Crescer, tal como explicitado na tabela seguinte.

---

<sup>9</sup> Fonseca, C. (2006). *As histórias e a Matemática no 1.º ciclo do ensino básico* (Coleção Teses de mestrado). Lisboa: APM.

<sup>10</sup> Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, I. & Menezes, I. (2001). Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. *Actas do ProfMat* (pp. 203–210). Lisboa: APM.



**Quadro 1 – Finalidades do Projeto Aprender a Crescer**

Áreas de Intervenção	Projeto Educativo		Plano de Melhoria	
	Prioridades	Objetivos estratégicos	Metas	Ações/estratégias
Sucesso escolar e educativo	Melhorar o processo de ensino aprendizagem	Implementar processos que proporcionem aprendizagens significativas, que contribuam para diminuição de algum abandono e insucesso escolar e melhorem a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.	Melhorar o ambiente de aprendizagem; manter os resultados do Agrupamento acima dos resultados nacionais em todos os anos de escolaridade; Diminuir o diferencial entre resultados internos e externos.	Aprofundar as metodologias ativas e a diferenciação pedagógica por forma a adequá-las mais aos alunos e compromete-los nos processos de ensino aprendizagem.
		Insistir no reforço de competências ao nível da Língua Portuguesa e Matemática, sem esquecer as outras disciplinas, dinamizando projetos e atividades nestes domínios.		Reforço da coadjuvância / codocência em turmas numerosas ou heterogéneas, nas disciplinas em que se revele necessário.
		Criar e implementar projetos que visem a produção de materiais pedagógico-didáticos que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os intervenientes do processo educativo.		
		Elaborar planificações conjuntas e integradas de atividades, supervisionando-as no seu desenvolvimento.		
		Organizar atividades de caráter interdisciplinares que envolvam todo o Agrupamento.		
Organização e Gestão Pedagógica	Aprofundar a articulação entre ciclos e atenuar a transição discente entre eles	Sistematizar a implementação do trabalho colaborativo entre Núcleos, Conselho de Docentes e Departamentos/Disciplinas, visando a articulação vertical e horizontal.	Reforçar as práticas de articulação curricular. Favorecer o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes. Reforçar a informação/comunicação e o envolvimento dos encarregados de educação.	Incluir o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula nos processos de supervisão pedagógica, valorizando o acolhimento de práticas de partilha entre docentes.
				Criação e implementação de projetos que visem a produção de materiais pedagógicos-didáticos que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os intervenientes do processo educativo.
Auto regulação e melhoria		Otimizar a plena utilização dos recursos pedagógicos, do site e da plataforma Moodle, proporcionando um meio de partilha de recursos e de experiências, facultando a cooperação entre docentes nas atividades e nos projetos.	Tornar o processo de autoavaliação mais sistemático e abrangente.	Divulgação das atividades dos departamentos curriculares e equipas de trabalho na Página da Escola.

## b) Ao nível do clima de trabalho a desenvolver

Quer em contexto de sala de aula, quer em contexto do trabalho entre pares pretende-se

proporcionar um clima favorável ao diálogo, à interação e ao trabalho colaborativo. Neste sentido, tanto professores (através de reuniões, elaboração de matérias...) como alunos poderão ter um ensino diferenciado e esclarecer dúvidas, sempre que necessário. Além disso, um clima de trabalho de colaborativo torna possível um trabalho intencional, sistemático e mais individualizado aos alunos com mais dificuldade na matéria e aos restantes, possibilita mais aprofundamento dos conhecimentos.

#### 4. Calendarização

Embora sujeito a alterações processuais, decorrentes da implementação, desenvolvimento e implementação do Projeto Aprender a Crescer, este será aplicado ao longo do ano letivo 2014/15, no 1º ciclo, em todos os anos de escolaridade.

##### 4.1. Modos de intervenção:

Semanalmente, a equipa do projeto intervirá, em coadjuvação com os Professores Titulares de Turma, em todas as turmas do Agrupamento:

**Quadro 2** – Calendário semanal da intervenção em contexto de sala de aula

Disciplinas	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Português	2h	1h	1h	1h
Matemática	1h	1h	1h	1h

#### 5. Plano de operacionalização

*Não é nunca inocente o olhar que se projecta na direcção do mundo, mesmo, quando ele procura perscrutar, para além do conhecido, as formas obscuras entrevistas no desejo descobrir. Todo o conhecimento se assemelha à arte de navegar; para além do horizonte próximo há ilhas novas (...) Navega-se para o conhecido: a descoberta é um efeito a haver.*

Manuel Sarmento (2000, p.19)<sup>11</sup>

Projetámos o nosso olhar para a ideia de que a criança é um ator social e de que a sua participação na Escola é o objetivo que orienta todo o trabalho pedagógico. Para além de nos interessar conhecer o ponto de vista das crianças sobre as suas vivências, interessa-nos, também, motivá-las para o conhecimento, atendendo a que são o centro do Projeto Aprender a Crescer.

**Quadro 3** – Calendário semanal da intervenção em contexto de sala de aula

	Atividade	Objetivos	Estratégias Materiais	Intervenientes
Português	Ler é Viajar	Ler e compreender livros sugeridos na Educação Literária.	Incentivar a leitura, debates de ideias, ficha de leitura. Treinar a capacidade inferencial, explícita e implícita pelas palavras e/ou	- PTT (Professor/a Titulares de Turma) - PJ (Professora do

---

<sup>11</sup> Sarmento, Manuel Jacinto. (2000). *As lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, ME.

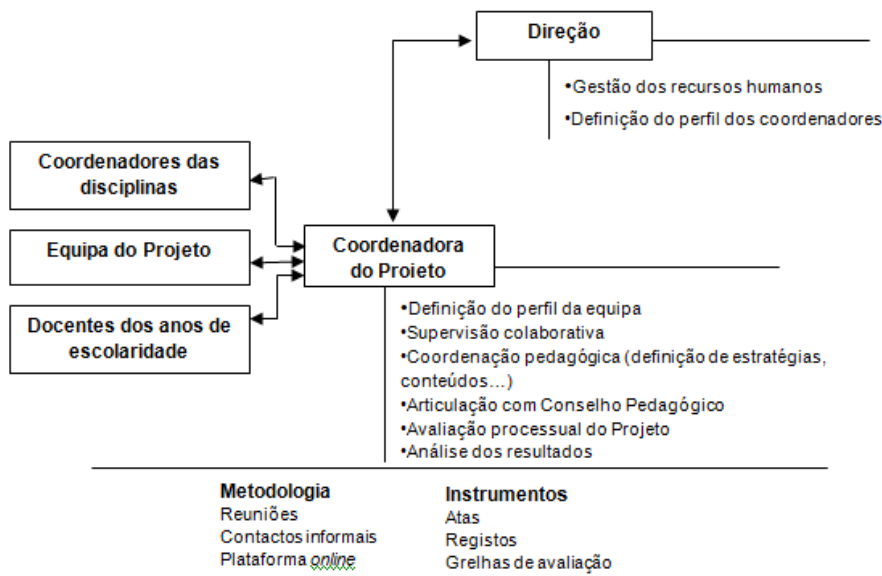
		Determinar o excerto favorito e justificar a escolha.	imagens. Conhecer um autor Requisitar livros da biblioteca da escola	Projeto) - Alunos - Autor/a na escola
	<b>Duplo Papel: Autor e Ilustrador Oficina de escrita</b>	Ler e escrever Aperfeiçoar tipologias e géneros textuais	Incentivar a criatividade: Aplicar técnicas de escrita: elementos paratextuais, chuva de ideias, planificação, introdução, desenvolvimento e conclusão... Promover a ilustração do trabalho.	- PTT - PJ - Alunos - Autor/a na escola
<b>Matemática</b>	<b>Matemática na Vida</b>	Leitura e interpretação de textos que promovam cálculos, operações, fórmulas, raciocínios, recolha de informação...	Fazer matemática a partir dos objetos utilizados na sala de aula, receitas, gráficos, mapas, organizar dados. Incluir a matemática no estudo de outros temas (Português, Estudo do meio...) para a promoção das competências transversais de estudo e trabalho de grupo, entre outras	- PTT - PJ - Alunos
	<b>Desafios Matemáticos</b>	Fazer matemática e resolver problemas a propósito da família, da alimentação, do grupo, dos animais.	Trabalhos de grupo; Construção de textos a propósito da matemática; Exposição de trabalhos realizados	- PTT - P.J) - Alunos

## 6. Coordenação do Projeto

### 6.1. Gestão de Recursos Humanos

A operacionalização do Projeto Aprender a Crescer-Português e Matemática de mãos dadas assenta num modelo dual de ações: gestão de recursos humanos e gestão pedagógica. Por um lado, disponibilização dos recursos humanos é da responsabilidade da Direção do Agrupamento. Por outro lado, a gestão pedagógica é da responsabilidade da Coordenação do Projeto. O desenho do projeto, as atividades a realizar, a articulação entre os vários intervenientes e o processo de monitorização/avaliação competem à Coordenação, em colaboração com os restantes professores intervenientes, que integram a equipa do Projeto.

**Figura 1 – Articulação entre a Coordenação do Projeto e os vários intervenientes**



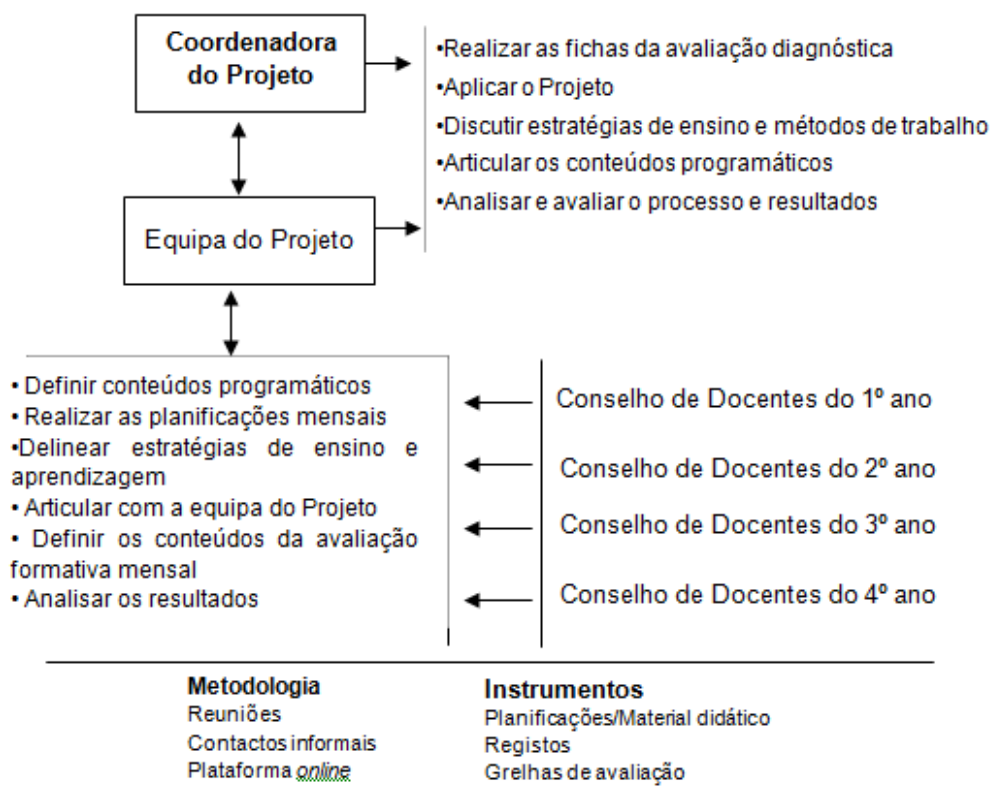
### 6.2. Gestão Pedagógica na sala de aula

Foram selecionados, pela Direção do Agrupamento e pela Coordenadora do Projeto, professores dinâmicos, com aptidões de empatia, colaboração e comunicação, para coadjuvarem os Professores Titulares de Turma (PTT) e darem apoio aos alunos com mais

dificuldades de aprendizagem na sala de aula.

Como já foi referido, Português e Matemática, pela sua transversalidade e pelos fracos resultados a nível nacional, foram as disciplinas de intervenção. Os quatro professores do Projeto Aprender a Crescer reúnem-se com todos os Conselho de Docentes de Ano, a fim de se inteirarem das planificações e conteúdos mensais de cada ano de escolaridade. Em acréscimo, e dando relevo à interdisciplinaridade, realizaram a flexibilização curricular dos temas, destinados aos vários grupos de alunos das turmas, tendo em conta o ritmo e a especificidade dos alunos. Definiram, ainda, como método de trabalho com os PTT, em contexto de sala de aula, o trabalho em grupo de pares ou quatro elementos.

**Figura 2 – Processo de supervisão colaborativa entre pares**



O esquema supra evidencia o trabalho de articulação horizontal entre professores, participantes no Projeto, objetivando uma comunicação mais eficaz, uma reflexão partilhada e estratégias trabalhadas em conjunto. Ainda no início da implementação do Projeto, foi necessário realizar a distribuição de alunos por grupos, atendendo às suas características, quanto ao nível etário e de aprendizagem (dificuldades ou proficiência), numa escolha estratégica e intencional, com a intencionalidade de uma específica organização pedagógica (Verdasca, 2007)<sup>12</sup>. Dentro da heterogeneidade, reforçar a homogeneidade dos grupos de alunos pode permitir verificar se os mesmos assimilam os conteúdos curriculares, desenvolvem a competência linguística, nos domínios da oralidade, leitura e escrita e cooperam entre pares, o que reforça o seu conhecimento e a orientação focalizada do

<sup>12</sup> Verdasca, J. (2007). A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de proficiência escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: A turma como unidade de análise*, 1, 37-75



- Respostas aos inquéritos realizados aos professores (modelo instituído pelo Agrupamento da plataforma GARE - Gestor de Atividades e Recursos Educativos);
- Observação participante;
- Elaboração de um Relatório no final do ano letivo, a fim de recolher a opinião dos professores coadjuvantes.

#### **b) Tratamento dos dados:**

- Após os dados terem sido recolhidos, proceder-se-á ao seu tratamento estatístico, com gráficos, análise dos dados e discussão dos resultados. A seguir, será realizada uma reunião de Departamento para dar a conhecer os resultados.
- Finalmente, será elaborado um relatório para a Direção e para o Concelho Pedagógico.

### **7. Avaliação processual do Projeto**

A avaliação do Projeto é contínua, baseada numa reflexão diária e sistemática, a realizar, individual e coletivamente pelos participantes. Haverá lugar a momentos de reflexão conjunta, com a participação de todos os professores envolvidos no projeto, numa cadência de três em três meses. Pretende-se ajustar estratégias, alterando o Plano de Atividades, conforme o decorrer do Projeto, delinear e ajustar objetivos de reforço e superação, segundo o Plano de Atividades. As estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem de Português e Matemática, aplicadas em sala de aula, visam a melhoria de compreensão da leitura, considerando uma intervenção transdisciplinar, com monodocência coadjuvada, de melhoria da qualidade das aprendizagens nessas disciplinas.

Indicadores como o grau de satisfação dos intervenientes, participação, envolvimento dos alunos/ professores e os resultados finais serão tomados em conta, para a avaliação final do Projeto, visando uma consecução mais alargada e continuada.

E porque se pretende que a avaliação seja um ato democrático, e se discutam diferenças, contradições e perceções, haverá, no final das atividades, uma reflexão conjunta entre todos os envolvidos, em forma de debate, aberto à comunidade educativa do Agrupamento.

#### **Nota final:**

Este projeto foi aprovado, no Agrupamento, em Conselho Pedagógico de 17 de julho de 2014.

## Apêndice II – Passaporte de Viagens: Português e Matemática de mãos dadas

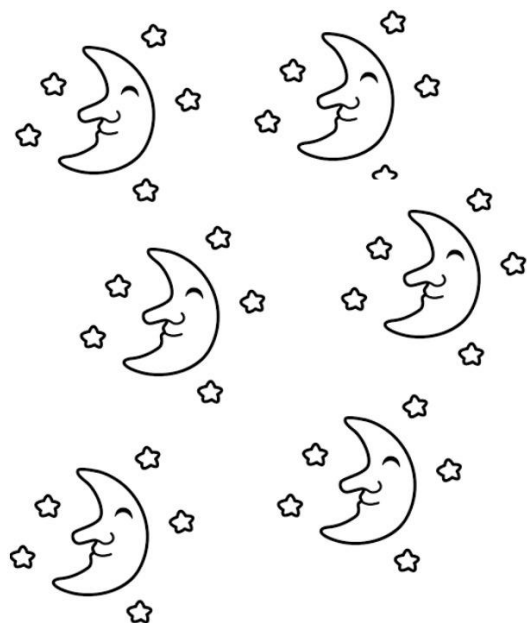
### *Viajando com a Matemática (1º ano)*

Livro: \_\_\_\_\_

Autor(es): \_\_\_\_\_

Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Atividade:** Forma conjuntos com 1 lua e cinco estrelas.  
Quantos conjuntos formaste? \_\_\_\_\_ Pinta esse número de luas.



### *Viajando com o Português (1º ano)*

Livro: \_\_\_\_\_

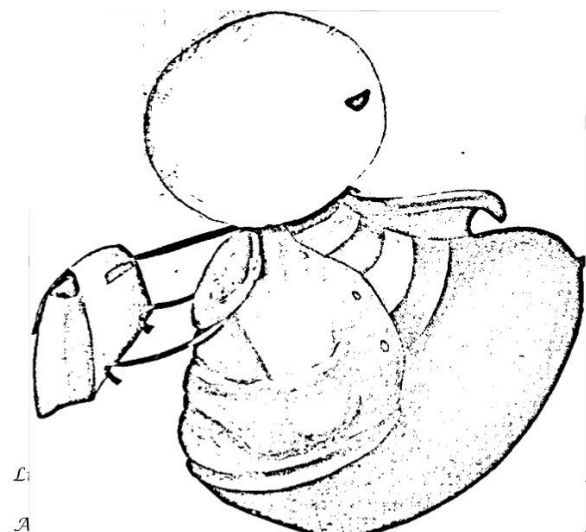
Autor(es): \_\_\_\_\_

Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Atividade:** O menino da nossa história tem um objeto no seu bolso. Qual é?(sublinha a resposta correta)

Uma bola      Um livro      Uma goma      Uma lua

Cola esse objeto no bolso do menino e completa-o, desenhando os elementos que lhe faltam.



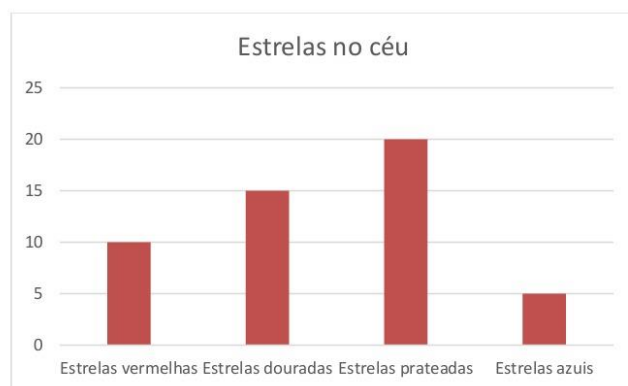
### Viajando com a Matemática (2º ano)

Livro: \_\_\_\_\_

Autor(es): \_\_\_\_\_

Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Atividade:** Observa o gráfico que a Lua elaborou, quando contava as estrelas com quem brincava.



Responde:

Qual a cor das estrelas que contou em maior número? \_\_\_\_\_

Qual a cor das estrelas que contou em menor número? \_\_\_\_\_

Ao todo, quantas estrelas contou a Lua? \_\_\_\_\_

Classificação:

### Viajando com o Português (2º ano)

Livro: \_\_\_\_\_

Autor(es): \_\_\_\_\_

Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Atividade:** Procura na sopa de letras algumas palavras relacionadas com o texto que escutaste. Pinta-as de cores diferentes e com cada uma escreve uma frase a teu gosto.

E	S	T	R	E	L	A	S	S	S
S	T	I	D	I	A	Y	O	B	O
B	R	I	N	C	A	R	T	O	N
A	Q	Z	L	U	A	H	U	L	H
N	U	P	B	H	J	D	V	S	A
M	E	N	I	N	O	F	R	O	R
H	J	D	O	R	M	I	R	D	E
P	D	I	N	O	I	T	E	O	L

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Classificação:



*Viajando com o Português (2º Ano)*

*Lengalenga: Eu fui a Viana*

*Autor(es): Tradicional      Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_*

**Atividade:** Lê a lengalenga em voz alta de acordo com a indicação do professor.

Eu fui Viana

A cavalo numa cana.

Eu fui ao Porto

A cavalo num burro morto.

Eu fui a Braga

A cavalo numa cabra.



Eu fui ao Douro

A cavalo num touro.

Pinta as palavras que rimam entre si da mesma cor.

Copia-as para as linhas que se seguem:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Classificação:  

*Viajando com o Português (2º Ano)*

Agora tenta tu continuar a lengalenga, não esquecendo o esquema dela e a rima no final dos versos. Regista primeiro os lugares que conheças e palavras que rimem com eles. No final ilustra a tua lengalenga.

Observa o exemplo: Quarteira – carteira

Eu fui à Quarteira

A cavalo numa carteira.

Agora faz tu.

\_\_\_\_\_- \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_- \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_- \_\_\_\_\_

Eu fui \_\_\_\_\_

A cavalo \_\_\_\_\_

Eu fui \_\_\_\_\_



A cavalo \_\_\_\_\_

Eu fui \_\_\_\_\_

A cavalo \_\_\_\_\_

Eu fui \_\_\_\_\_

A cavalo \_\_\_\_\_

Classificação:  

### *Viajando com a Matemática (2º Ano)*

Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Atividade:** A nossa personagem faz muitas viagens. Observa o gráfico e responde às perguntas:

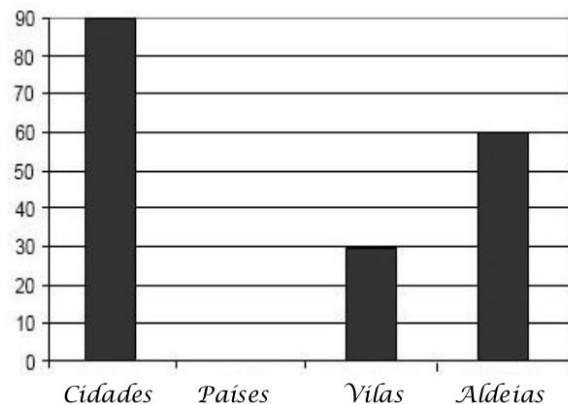
Quantas aldeias visitou ele? \_\_\_\_

Quantas Cidades visitou ele? \_\_\_\_

Qual a diferença entre cidades e vilas visitadas? \_\_\_\_

Na totalidade quantas localidades visitou? \_\_\_\_

Sabemos que ele visitou também alguns países, foram metade das aldeias. Quantos foram? (regista na tabela) \_\_\_\_



Classificação: 👍 👎

### *Viajando com a Matemática (2º Ano)*

**Atividade:** Em cada uma das suas viagens a nossa personagem tinha de responder a alguns enigmas. Atenta no exemplo e responde aos restantes.

$$\begin{aligned}
 &328+35+167= \\
 &=3\times100+2\times10+8\times1+3\times10+5\times1+1\times100+6\times10+7\times1 \\
 &=300+20+80+30+5+100+60+7 \\
 &=320+110+160+7 \\
 &=430+167 \\
 &=597
 \end{aligned}$$

$$245+43-145=$$

$$327+25+365=$$

Classificação: 👍 👎

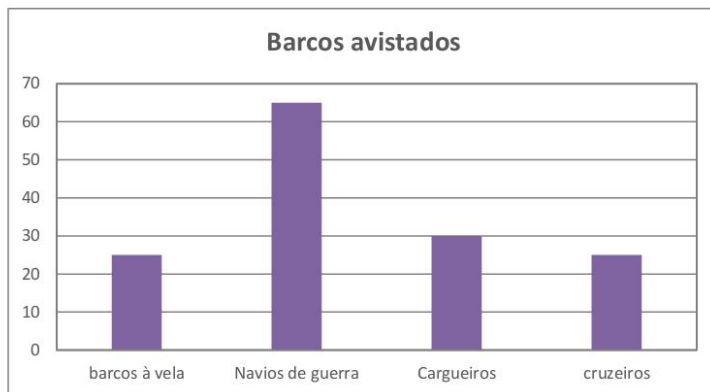
### *Viajando com a Matemática (3º ano)*

Livro: \_\_\_\_\_

Autor(es): \_\_\_\_\_

Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Atividade:** Uma tarde, o nosso menino esteve a observar o mar, registrando numa tabela os barcos que via passar.





Responde:

Qual o tipo de barco que contou em maior número? \_\_\_\_\_

Qual o tipo de barco que contou em menor número? \_\_\_\_\_

Quantos barcos à vela e cruzeiros contou? \_\_\_\_\_

Ao todo, quantos barcos observou o menino? \_\_\_\_\_

Classificação:  

### *Viajando com o Português (3º ano)*

Livro: \_\_\_\_\_

Autor(es): \_\_\_\_\_

Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Atividade:** Escuta muito bem o texto e completa os versos com as palavras em falta.

Eu sou o herói do \_\_\_\_\_ No meu barco de \_\_\_\_\_



O valente \_\_\_\_\_! Continuo a \_\_\_\_\_

Tudo enfrento, sem \_\_\_\_\_ Junto às patas das \_\_\_\_\_

Com uma espada de \_\_\_\_\_ Que se passeiam no \_\_\_\_\_!

Pinta, nas quadras, as palavras que rimam da mesma cor.

Desenha o mar por onde este barco navega. Cola, por fim, o barco de papel que construístes.

Classificação:  

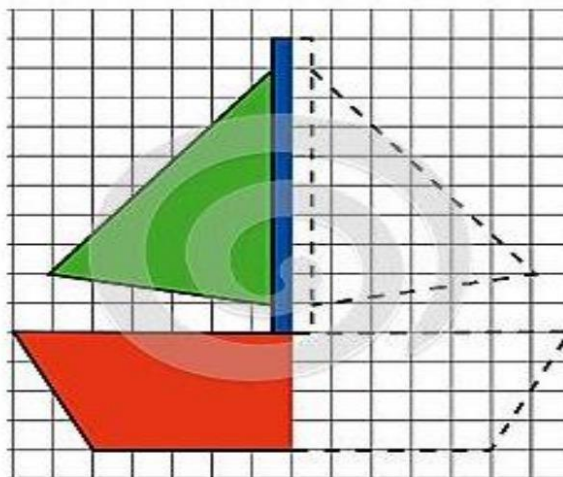
### *Viajando com a Matemática (4º ano)*

Livro: \_\_\_\_\_

Autor(es): \_\_\_\_\_

Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



**Atividade:** O texto fala-nos de um barco de papel. Completa a simetria do barco que se segue:



Pinta as partes que completaste, de acordo com o que te é dado.

Escreve o nome das três figuras geométricas que encontras neste barco.

\_\_\_\_\_

Classificação:  

### *Viajando com o Português (4º ano)*

Livro: \_\_\_\_\_

Autor(es): \_\_\_\_\_

Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Atividade:** Escuta o texto com muita atenção e escreve as palavras que rimam com as que te são dadas.



Trovões - \_\_\_\_\_

Capitão - \_\_\_\_\_

Navegar - \_\_\_\_\_

Encontrar - \_\_\_\_\_

Este barco que navega nestas ondas altas é um barco de \_\_\_\_\_.  
Desenha este mar por onde ele navega e, por fim, cola nele o barco que construístes em origami.

Classificação:  

### *Viajando com o Português (4º Ano)*

*Título: A cegonha e a tartaruga (in Três Fábulas)*

*Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_*

**Atividade:** Lê a fábula que se segue com muita atenção.

#### **A CEGONHA E A TARTARUGA**

– Vou partir para as terras quentes do Sul – declarou a cegonha com visível orgulho. – Desde que anunciaram tempos difíceis, não penso noutra coisa.

– Quem é que anunciou tempos difíceis? – perguntou a tartaruga com um bocejo.

– O boletim meteorológico. Falaram de vento, chuva, frio, enfim, só de coisas desagradáveis. E eu, sempre que posso, fujo do que me aborrece. Aproveito para viajar. Levantar voo, lançar-me à aventura! Vejo cada animal: zebras, rinocerontes, papagaios, cangurus, cucos, macacos e muitos mais!

– Ah! disse a tartaruga. Nunca os vi, mas conheço-os a todos, e muitos mais! Como a ave mais rápida do mundo, o falcão peregrino, o caracol que tem os olhos nas antenas, o lobo cinzento que come oito quilos de carne de cada vez, a simpática zebra que não se consegue domesticar, entre outros!

Curiosa a cegonha perguntou:

– Como é que, sem sair de casa, estás tão bem informada?

– É muito simples, cara amiga, tenho uma biblioteca na minha gruta.

A cegonha viu livros a não acabar mais! Livros de capa dura ou mole, com desenhos, sem desenhos, pequenos, médios, grandes, finos, grossos, delicados, resistentes, mínimos e descomunais!

– O segredo está aqui, na minha biblioteca. Não me desloco, mas viajo pelos caminhos da leitura. Só preciso de óculos, de curiosidade e de imaginação!

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Três Fábulas, Lisboa, Caminho, 2007 (adaptado)

### *Viajando com o Português (4º Ano)*

Associa aquilo que a tartaruga disse acerca de cada animal ao respetivo nome. Segue o exemplo.

A	É um animal que parece calmo mas é indomável.
	É um animal que tem o voo mais rápido do mundo.
	É um animal com antenas onde se localizam os olhos.
	É um animal carnívoro, cinzento e que uiva.

zebra	macaco	lobo	caracol	falcão
A	B	C	D	E

Escreve o nome que se dá às composições literárias onde as personagens são animais, objetos ou forças da natureza que mostram características humanas como a fala e os costumes. \_\_\_\_\_

Faz um pequeno resumo da fábula que leste.


*Viajando com a Matemática (4º Ano)*

**Atividade 1:** Numa das suas viagens, ao longo de uma semana, a cegonha avistou vários animais de diferentes espécies e decidiu registá-los numa tabela, para depois investigar sobre eles na biblioteca da tartaruga.

A tabela apresenta os animais avistados pela cegonha durante a sua viagem.

	Zebras	Rinocerontes	Papagaios	Cangurus	Cucos	Macacos
2ª feira	7	4	0	6	4	2
3ª feira	9	6	5	0	3	2
4ª feira	12	5	6	1	4	1
5ª feira	9	8	7	3	5	3
6ª feira	6	7	8	3	7	4
sábado	2	2	4	3	4	3
domingo	5	3	5	4	3	0
<b>Totais</b>						

Completa a tabela e elabora um pictograma com os dados apresentados.

**Animais avistados pela cegonha**

● = 10 animais

---

---

---

---

---

---

---

---

Analisa a tabela e o pictograma e completa as afirmações.



A frequência absoluta da categoria **Cangurus** é \_\_\_\_\_.

A moda deste conjunto de dados é \_\_\_\_\_.

A categoria com menor frequência absoluta é \_\_\_\_\_.

As categorias com igual frequência absoluta são \_\_\_\_\_.

A amplitude deste conjunto de dados é \_\_\_\_\_.

Classificação:  

*Viajando com a Matemática (4º Ano)*

**Atividade 2:** O seguinte diagrama de caule e folhas apresenta os livros que a tartaruga tinha nas diversas estantes da sua biblioteca.

Analisa-o e completa as afirmações.

**Livros da biblioteca da tartaruga**

5	4 7 8 9
6	2 3 5 5 6 7 8
7	0 1 3 6 6 9
8	2 2 2 7
9	4 5

A estante com menos livros tem \_\_\_\_\_ livros.

A estante com mais livros tem \_\_\_\_\_ livros.

A amplitude deste conjunto de dados é \_\_\_\_\_.



Há três estantes que têm \_\_\_\_\_ livros.

A moda deste conjunto de dados é \_\_\_\_\_.

**Atividade 3:** A tartaruga lê, em média, por mês, 12 livros da sua biblioteca. Quantos livros terá a tartaruga lido ao fim de dois anos e meio?

(Explica como chegaste à tua resposta)

Resposta: \_\_\_\_\_

Classificação:  

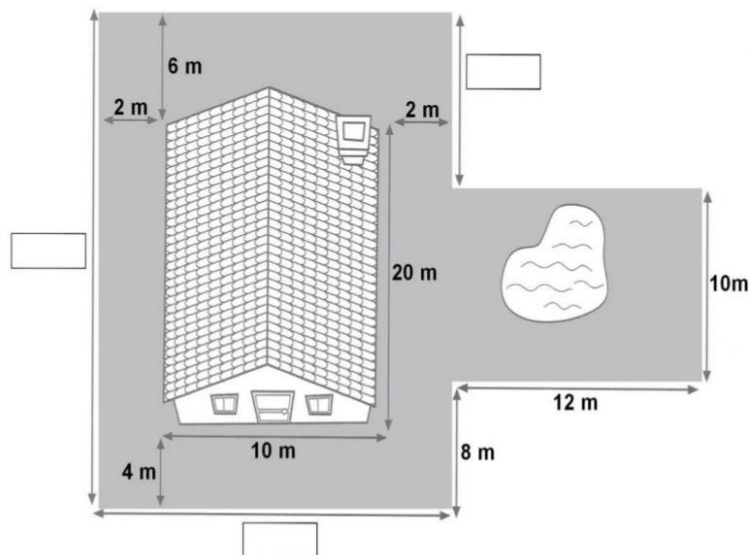
*Viajando com a Matemática - 4º Ano*

Nome: \_\_\_\_\_



Data da viagem: \_\_\_\_\_

**Atividade 1:** Os pais do Luís compraram uma casa nova na aldeia de Gondomil, pois gostam de viver no campo e porque o Luís vai ter uma irmã e necessitam de uma casa maior, com mais um quarto, para quando o novo membro da família nascer.

A imagem seguinte representa a planta do terreno e da casa do Luís. Observa-a com muita atenção realiza os exercícios que se seguem.



a) Indica as medidas que faltam na planta do terreno e da casa dos pais do Luís, registando-as nos respetivos retângulos.

Classificação:  

*Viajando com a Matemática - 4º Ano*

**b)** Determina o perímetro do terreno e da casa dos pais do Luís.



R.: \_\_\_\_\_

c) Calcula a área do jardim.

R.: \_\_\_\_\_

**d)** Se a casa dos pais do Luís tiver dois andares iguais, qual é a área total que tem de habitação?

R.: \_\_\_\_\_

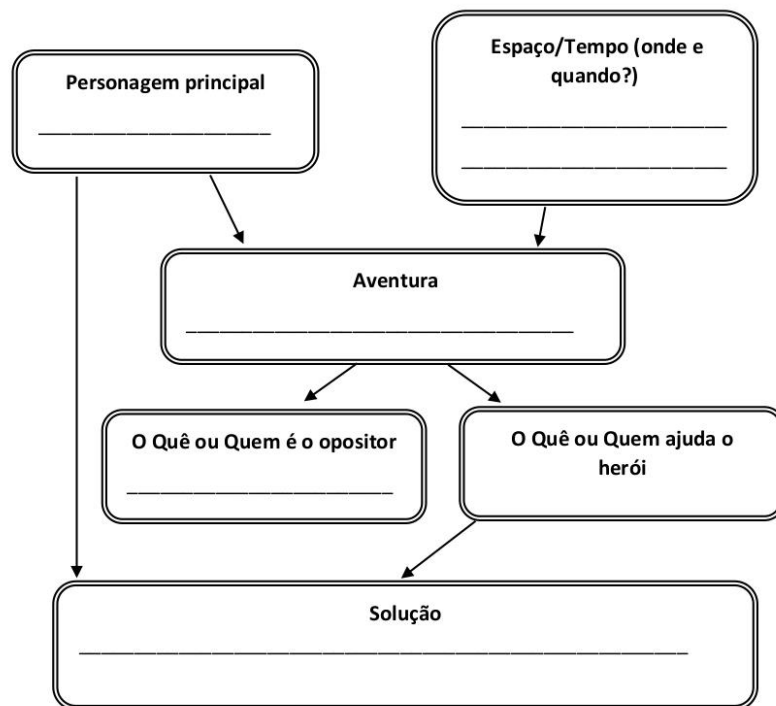
Classificação:  



*Viajando com o Português (4º Ano)*

Nome: \_\_\_\_\_

Data da viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



- 1. Atividade:** Com base na leitura do problema, em grupo, completa o mapa seguinte para a planificação de uma história. De seguida, compõe o texto, a lápis.



Classificação:  

Passa o texto para aqui, depois de o teres lido e revisto. Não te esqueças do título e de um final feliz e criativo.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Classificação:  





## Apêndice III – Relatório Intermédio do Projeto

# APRENDER A CRESCER

*Português e Matemática de mãos dadas*



## Relatório Intermédio do Projeto

Carla Dimitre Alves

(Coordenadora)

Gondomar

Julho de 2015



## INTRODUÇÃO

Este relatório diz respeito ao Projeto de Intervenção Aprender a Crescer, que resulta de um processo de planeamento, recolha e análise de dados sobre esta medida educativa, aplicada no ano letivo de 2014/15, de modo a promover a melhoria dos resultados do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos.

Este relatório expressa a presença da equipa no terreno, explicita o sentido da sua intervenção através dos objetivos do Projeto e convoca os resultados, que se foram registando ao longo do ano, dando voz aos autores (professores coadjuvantes e coadjuvados) e referenciando as iniciativas em que estiveram envolvidos.

O relatório assume uma natureza tendencialmente qualitativa, descrevendo ações, interpretando os sentidos declarados e aqueles que se faziam notar, procurando, sobretudo, dar conta da gramática da ação, que se foi procurando construir, aplicar e animar. Contudo, não deixa de analisar dados quantitativos, sobretudo quanto à comparação dos resultados.

## PARTE I - PROJETO APRENDER A CRESCER: missão e princípios orientadores

O Projeto Aprender a Crescer, criado em 2014 e aprovado em Conselho Pedagógico a 17 de julho, define-se como um projeto de investigação-ação, ancorado em monodocência coadjuvada e atividades transdisciplinares da compreensão da leitura, em disciplinas-chave como Português e Matemática, uma vez que estas são entendidas como saberes estruturantes, essenciais a cada aluno, enquanto pessoa em desenvolvimento. Procura-se assim, reforçar, em especial, a promoção do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens, em todas as turmas do 1º CEB, do Agrupamento de escolas.

A fim de identificar os pilares identitários do Projeto e reconhecer a sua importância, a concretização do Projeto teve em conta: (1) Observação participante da coordenadora do Projeto e investigadora; (2) Perceção dos professores titulares de turma, na reunião final; (3) Perceção dos alunos, na avaliação do Projeto; (4) Perceção dos professores da Equipa.

A dinâmica deste projeto encontra-se subordinada a um conjunto de princípios gerais, que foram largamente anunciados e sistematizados no decorrer das atuações:

- **A escuta ativa.** A escuta é um dos pilares da educação. Escutar ativamente implica não só receber a mensagem, como também compreendê-la e interpretá-la. Neste sentido, escutar implica, sobretudo, compreender e aproximar-se do outro, para que se adequem e se convoquem as estratégias fulcrais para o ato de aprender.

- **A diversidade.** A diversidade é a característica intrínseca de cada ser humano e, naturalmente de cada turma. Daí a ação pedagógica ser diferenciada e adaptar-se a cada turma/aluno para que a ação pedagógica possa incluir e surtir efeitos a todos os alunos.

- **A transversalidade.** A transversalidade revela toda a sua importância no domínio do Português padrão, pela sua relação direta com o sucesso escolar. Assim, a língua materna (fator de identidade nacional e cultural) e a sua efetiva aprendizagem são preditores de maior compreensão da leitura. Vários autores (Malta, 2003; Menezes, Leitão, Pestana, Laranjeira e & Menezes, 2001; Valadares, 2003) se têm debruçado sobre o contributo da Língua Portuguesa para a aprendizagem da Matemática. O domínio da Língua Portuguesa é entendido como fundamental para o ensino e aprendizagem da Matemática, uma vez que é necessário, à criança, saber compreender e saber interpretar os enunciados matemáticos.

- **A comunidade.** Um ambiente favorável à aprendizagem implica um sentido de pertença. Foi necessário partilhar sentimentos, cultivar valores e reflexões. A partilha assentou, essencialmente, em ações concretas, na sala de aula, através de aulas orientadas com recurso a estratégias de ação mais dinâmicas. Assim, é construída uma comunidade que ensina e aprende, que se interroga e age, de acordo com a heterogeneidade que a constitui, valorizando a identidade de cada um. Em suma, o desenvolvimento da ação educativa foi inspirada e orientada por valores que levam o Homem a almejar

a igualdade, a justiça e a paz, segundo uma Educação para os valores (Santos Guerra, 2002)<sup>14</sup>.

- A avaliação. A avaliação das aprendizagens, nas suas várias modalidades, é uma parte importante da função dos professores. Destaca-se a avaliação formativa, pelo enfoque nos alunos, “pretendendo que tomem consciência das aprendizagens realizadas e permitindo o acompanhamento do próprio progresso” (OCDE, 2014, p.12)<sup>15</sup>.

## PARTE II – O SENTIDO GLOBAL DA AÇÃO

Ao longo do ano letivo, desde setembro até junho, sucederam-se vários tempos e modalidades de ação:

**1 – Tempo de concertação** – Construiu-se a equipa de professores coadjuvantes do projeto, elaboraram-se horários de reuniões e de coadjuvação, em todas as turmas do Agrupamento, concertaram-se estratégias de ação e, acima de tudo, acreditou-se que era possível fazer melhor, para obter mudanças positivas. É importante referir que nas reuniões com os docentes, no início, não foi unânime este voto de confiança.

*“Falamos de estratégias de ensino e aprendizagem tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a predisposição para o jogo (palavras, números...), o desvendar de desafios e a língua materna. Estas são quase as palavras-chaves para a motivação discente. O foco do trabalho será sempre a leitura, uma vez que o Português, como forma de acesso à informação, ao conhecimento e à assimilação de conceitos, é um fator importante para a comunicação dos vários saberes.”* (Observação participante, 16/09/2014)

**2 – Tempo de construção** – Para construir o futuro (e todos os participantes foram chamados a refletir sobre a vida escolar, no enquadramento contextual do seu clima e cultura) analisámos as taxas de (in)sucesso escolar dos vários anos de escolaridade que compõem o 1º CEB, através das classificações de ano, no 3º período do ano letivo de 2013/14. Foram elaboradas as fichas de avaliação de diagnóstico das aprendizagens dos alunos.

**3 – Tempo de definição de objetivos** – Foi necessário criar objetivos exequíveis, realistas e atingíveis, quer a nível didático quer a nível organizacional, de maneira a guiar, estruturar e sustentar a ação de ensinar e aprender. Ensinar requer planificar e estruturar, com (auto)orientação, rigor e avaliação. As palavras que se seguem são um exemplo do que os professores pensam sobre a construção de soluções eficazes.

*“Os meus alunos consideram-vos convidados especiais, que ajudam a aula a tornar-se mais rica, ao ilustrarem como a autoavaliação os responsabiliza, na construção das suas aprendizagens.”* (Observação participante, 5/03/2015)

**4 – Tempo de conhecer e reconhecer** – Foi importante conhecer os alunos, reconhecer as suas competências e fragilidades, valorizar as suas conquistas, principalmente os pequenos passos, na conquista de saber fazer, porque muitas vezes os entraves situam-se ao nível do autoconceito e da autoestima. Esta prática foi recorrente, face à necessidade de cativar os alunos. Os excertos que se seguem evidenciam perceções ilustrativas de alunos:

*“Gostei do incentivo e da simpatia dos professores do projeto Aprender a Crescer. Isso ajudou-me a entender melhor a matéria e a gostar mais de ler.”* (Aluna 1, Observação participante)

*O que mais gostei nas aulas do projeto Aprender a Crescer foi ter mais apoio para tirar dúvidas. Com esse apoio fui um aluno com melhores notas.”* (Aluno 2, Observação participante)

---

<sup>14</sup> Santos Guerra, M. (2002). Entre Bastidores. O lado oculto da organização escola. Porto: Asa.

<sup>15</sup>OCDE: Perspetivas das Políticas de Educação. Portugal (2014). Disponível em [http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK\\_PORTUGAL\\_PRT.pdf](http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf)

## 5. Roteiro de acompanhamento

### 5.1. Às escolas

Semanalmente, a equipa do projeto, composta por 4 elementos (2 professores de português e 2 professores de matemática) trabalhou, em coadjuvação com os Professores Titulares de Turma, em todas as turmas do Agrupamento (trinta e seis, sendo nove de cada ano de escolaridade).

Os alunos do 1º ano beneficiavam de duas horas por semana, na disciplina de Português e uma hora na de Matemática. Os restantes anos de escolaridade usufruíam, de igual modo, de uma hora a Português e a Matemática.

### 5.2. Aos professores

No âmbito do acompanhamento didático e pedagógico, realizaram-se, mensalmente, encontros com os professores titulares de turma, nas reuniões de Conselho de Ano.

Estas reuniões consolidaram-se como um espaço de reflexão conjunta, o que permitiu fazer uma avaliação formativa das experiências vivenciadas. Além disso, avaliaram-se os pontos fracos, a necessitar de reforço, de acordo com os conteúdos a lecionar. Esta metodologia de trabalho, em grupos, permitiu uma reflexão mais aprofundada das necessidades de cada ano de escolaridade.

*“Senti que o apoio dado pelos colegas foi bastante positivo. Os alunos mostraram muita receptividade e entusiasmo pelas atividades desenvolvidas por estes colegas ao longo do ano.”*  
(PTT11, Observação participante)

*“Foi uma experiência enriquecedora e interessante, pois contribuiu para aquisição de novas estratégias para a turma nos dois domínios.”* (PTT6, Observação participante)

*“A coadjuvação permitiu a troca de experiências entre docentes. Um trabalho ótimo de parceria e uma resposta mais eficiente às dúvidas e às dificuldades sentidas pelos alunos e professores.”*  
(PTT 19, Observação participante)

### 5.3. Na equipa do Projeto Aprender a Crescer

As necessidades e perceções, identificadas no âmbito dos Conselhos de Ano foram motivo de análise, nas reuniões semanais da equipa do Projeto Aprender a Crescer. Desta forma, efetivou-se a planificação das aulas comuns, com elaboração de materiais e definição de estratégias, tendo em conta a diversidade das turmas e o reforço da transdisciplinaridade da leitura compreensiva, partindo do conhecimento prévio do aluno, para a aquisição de novo conhecimento.

*“O Projeto centra-se no aluno, naquilo que ele já transporta consigo, centra-se no facto de lhe dar algum poder de condução e construção de conhecimento, centra-se na cooperação entre todos os seus intervenientes, tendo como vantagem um afastamento da aula clássica. Talvez por isso, em termos afetivos, esta demanda tem sido também muito bem conseguida.”* (Prof PAC1. de Matemática)

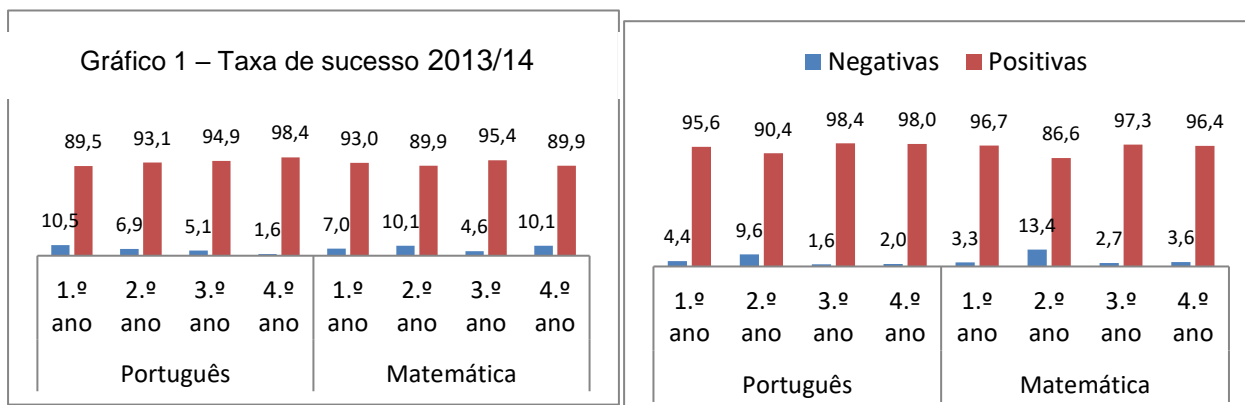
*“Eu acho que na consecução deste projeto houve um ponto de partida muito positivo: o facto de estar toda a comunidade educativa envolvida e interessada. E quando digo comunidade educativa falo nas famílias dos alunos que se mostraram interessadas na continuação do Projeto.”* (Subdiretora – registo de observação participante a 17/06/2015)

## 6. Reunião Final: Resultados escolares – 19 de junho de 2015

Esta Reunião decorreu no auditório da escola sede do Agrupamento, em Gondomar. Reuniu todos os professores do 1º ciclo, isto é, os professores titulares de turma, os coordenadores de estabelecimento, os professores de apoio e outros docentes sem componente letiva. Todos apareceram para esta reflexão e debate, com a crença de que é possível ser professor no século XXI, através de uma pedagogia mais dinâmica, onde todos têm hipótese de melhorar a sua prática letiva, para alcançar mais e melhor, quanto ao sucesso educativo dos seus alunos. Além disso, procurou-se atingir dois objetivos: (a) Comparar os resultados escolares, relativos ao ano anterior e ao ano da

implementação do Projeto; (b) Fazer o balanço de um ano do projeto Aprender a Crescer.

A subdiretora começou por agradecer o empenho de todos e, mostrando os resultados escolares, comparou os dados relativos aos dois anos escolares, tal como constam nos gráficos que se incluem.



Conforme se verifica nos dados relativos às taxas de sucesso (Gráfico 1 e 2), há um acréscimo de sucesso em todos os anos de escolaridade, com exceção do 2º ano, que diminuiu quer em Português (de 93,1 em 2013/14 para 90,4 em 2014/15) quer na Matemática (de 89,9 em 2013/14 para 86,6 em 2014/15).

Em continuidade, foi aplicado um questionário aos 36 professores titulares de turma, cujos resultados constam da tabela seguinte.

**Tabela 1 - Avaliação do projeto Aprender a Crescer**

	Discordo Muito	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo Muito	N. Respondeu
As atividades inseridas no projeto contribuíram para melhorar a compreensão da leitura	0	0	2	25	8	0
Os alunos melhoram a capacidade de entender que na Matemática também é preciso compreender a leitura.	0	0	3	23	9	0
A análise crítica e reflexiva dos enunciados facilitou a aplicação dos conteúdos matemáticos.	0	0	7	22	5	1
O trabalho colaborativo de coadjuvação promoveu o desenvolvimento linguístico em todas as disciplinas.	0	0	6	23	6	0
O trabalho colaborativo de coadjuvação permitiu a utilização de novas estratégias de ensino a Português e Matemática.	0	0	4	17	14	0

Registaram-se, ainda, as seguintes opiniões:

“Penso que o tempo para a realização do projeto deveria ser alargado.” (PTT15, Observação participante)

“Foi de encontro ao interesse e às necessidades dos alunos, deveria ser, no entanto, implementado em mais horas semanais.” (PTT32, Observação participante)

“Na minha opinião o projeto deve continuar. É um projeto interessante e os alunos sentiram-se motivados e cooperantes em todas as atividades propostas.” (PTT17, Observação participante)

“O projeto procurou ultrapassar as dificuldades manifestadas pelos alunos. Contudo, deveria ser

*implementado em horário mais alargado.” (PTT33, Observação participante)*

*“Foi muito bem implementado, talvez possa beneficiar de mais tempos letivos.”  
(PTT10, Observação participante)*

## CONCLUINDO

O Projeto Aprender a Crescer assumiu, inicialmente, um carácter de estratégia de superação das dificuldades de alunos do 1º CEB, em especial a Português e Matemática. Todavia, a necessidade da sua continuidade foi devidamente equacionada, tendo por base o reconhecimento da sua importância, em virtude de se terem criado dinâmicas, ao nível do terreno, às quais era importante assegurar continuidade, quer pela importância do trabalho desenvolvido, quer pela acumulação e partilha de estratégias e técnicas, no seu primeiro ano de implementação e concretização.





## Apêndice IV – Relatório Final do Projeto

# APRENDER A CRESCER

*Português e Matemática de mãos dadas*



## Relatório Final

**Carla Dimitre Alves**

**(Coordenadora do Projeto)**

**Gondomar**

**Julho de 2016**



## INTRODUÇÃO

O desempenho dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de um Agrupamento de escolas de Gondomar, constituiu o ponto de partida para a implementação de medidas educativas, com a finalidade de promover a melhoria dos resultados escolares, neste nível de ensino, nomeadamente no que respeita à diminuição das taxas de retenção e ao aumento da qualidade e do nível de sucesso dos alunos. Neste sentido, foi implementado o Projeto Aprender a Crescer (PAC), durante o ano letivo 2014/15, nas Escolas do 1º ciclo do agrupamento em causa.

À semelhança do relatório anterior, elaborado e aprovado em junho de 2015, este documento assume-se como a continuação do registo e da reflexão, em torno de todo o percurso realizado durante o segundo ano de implementação do PAC, no Agrupamento no qual o mesmo nasceu e cresceu. Assim, pretendeu-se envolver professores e alunos na planificação e concretização de boas práticas, tendo como meta a melhoria dos resultados escolares, em consequência da renovação de estratégias de ensino e aprendizagem, assentes no trabalho colaborativo docente e na prática da coadjuvação em sala de aula.

As estratégias planeadas incidiram nas disciplinas de Português e de Matemática, por serem disciplinas estruturantes para a construção do conhecimento dos alunos e transversais a todas as áreas de saber, ao longo da vida.

## PARTE I - PROJETO APRENDER A CRESCER – Finalidades

Recorda-se que o PAC foi delineado tendo como base as finalidades do Projeto Educativo e as prioridades e metas explícitas no Plano de Melhoria do Agrupamento onde foi implementado, tal como se pode observar na tabela seguinte.

Áreas de Intervenção	Projeto Educativo		Plano de Melhoria	
	Prioridades	Objetivos estratégicos	Metas	Ações/estratégias
Sucesso escolar e educativo	Melhorar o processo de ensino aprendizagem	Implementar processos que proporcionem aprendizagens significativas, que contribuam para diminuição de algum abandono e insucesso escolar e melhorem a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos	Melhorar o ambiente de aprendizagem; manter os resultados do Agrupamento acima dos resultados nacionais em todos os anos de escolaridade; diminuir o diferencial entre resultados internos e externos.	Aprofundar as metodologias ativas e a diferenciação pedagógica por forma a adequá-las mais aos alunos e compromete-los nos processos de ensino aprendizagem.
		Insistir no reforço de competências ao nível da Língua Portuguesa e Matemática, sem esquecer as outras disciplinas, dinamizando projetos/atividades nestes domínios.		Reforço da coadjuvância / codocência em turmas numerosas ou heterogêneas, nas disciplinas em que se revele necessário.
		Criar e implementar projetos que visem a produção de materiais pedagógico--didáticos que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os intervenientes do processo educativo.		
		Elaborar planificações conjuntas e integradas de atividades, supervisionando-as no seu desenvolvimento;		
		Organizar atividades de caráter interdisciplinar que envolvam todo o Agrupamento.		

Organização e Gestão Pedagógica	Aprofundar a articulação entre ciclos e atenuar a transição discente entre eles	Sistematizar a implementação do trabalho colaborativo entre Núcleos, Conselho de Docentes e Departamentos/Disciplinas, visando a articulação vertical e horizontal.	Reforçar as práticas de articulação curricular horizontal e vertical; favorecer o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes; reforçar a informação/comunicação e o envolvimento dos encarregados de educação.	Incluir o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula nos processos de supervisão pedagógica, sendo essa supervisão exercida de forma sistemática e circunstancialmente, valorizando o acolhimento de práticas de partilha entre docentes.
				Criação e implementação de projetos que visem a produção de materiais pedagógicos-didáticos que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os intervenientes do processo educativo.
Auto regulação e melhoria		Otimizar a plena utilização dos recursos pedagógicos, do site e da plataforma Moodle, proporcionando um meio de partilha de recursos e de experiências, facultando a cooperação entre docentes nas atividades e nos projetos.	Melhorar os processos de autorregulação no Agrupamento; tornar o processo de autoavaliação mais sistemático e abrangente.	Divulgação das atividades dos departamentos curriculares e equipas de trabalho na Página da Escola.

Fonte: Projeto Aprender a Crescer, julho 2014.

Este documento pretende descrever, resumidamente, a ação dos intervenientes do PAC, divulgando uma boa prática assumida na comunidade educativa do Agrupamento onde foi implementado.

## PORTE II - O SEGUNDO ANO DO PROJETO APRENDER A CRESCER

Tendo em conta os resultados escolares, apresentados na avaliação final do Projeto, em 2014/15, verificou-se um acréscimo do sucesso em todos os anos de escolaridade, exceto no 2º ano, como expressa o Relatório realizado nesse ano, uma vez que há uma taxa residual de retenções (0.6%), considerando o número de alunos do 1º ciclo (800).

A continuidade do PAC foi decidida por todos os intervenientes, desde os Professores Titulares de Turma (PTT) coadjuvados, que solicitaram a continuação do projeto, à equipa de coordenação do PAC e aos elementos do Conselho Pedagógico.

No entanto, em prol de melhores resultados escolares, foram definidas algumas alterações, quer ao nível dos elementos da equipa de implementação, quer ao nível da calendarização e, ainda, ao nível das ações pedagógicas.

### 1. ALTERAÇÕES NA MATRIZ DO PROJETO

#### a) Componente organizacional

Em relação à componente organizacional, ou seja, a tudo o que respeita a ações envolvendo organização de horários e calendarização, às reuniões entre Professores Titulares de Turma (PTT), Professores de Apoio Educativo (PAE) e Professores da equipa do Projeto, à planificação de estratégias e atividades... enfim, a tudo o que não implica o contacto direto com os alunos, realizaram-se alterações que, no entender da equipa coordenadora do PAC (composta por três elementos: Coordenadora do Projeto e, simultaneamente coordenadora da disciplina de Português; coordenador da disciplina de Matemática; subdiretora do Agrupamento), poderiam favorecer a implementação do mesmo.

Desta forma, entendeu-se que a equipa de intervenção deveria ser aumentada, passando de 4 elementos para 5, continuando a coordenadora da equipa também como coordenadora da disciplina

de Português (a investigadora), e continuando a existir um coordenador para a disciplina de Matemática, existindo mais duas professoras coadjuvantes para a disciplina de Português e mais um professor coadjuvante para a disciplina de Matemática. Os professores coadjuvados continuariam a ser os PTT de cada turma existente nas escolas do 1º CEB do Agrupamento e, ainda, seriam envolvidos no PAC, os PAE como reforço, para pequenos grupos de alunos, que manifestassem mais dificuldades de aprendizagem.

*“Relativamente à equipa do projeto, este ano com mais um elemento, considero que houve um bom relacionamento, partilha de conhecimentos, planeamento coletivo de atividades e boa coordenação entre todos.”* (Coord. da equipa do PAC, Observação participante, 2015/16)

*“Esta cultura de trabalho colaborativo sustentou-se num clima de entendimento pessoal, de partilha de valores e de uma experiência partilhada ou complementar.”* (Prof. PAC3, Observação participante, 2015/16)

A equipa do Projeto passou a reunir mensalmente com os PTT e os PAE. Assim, os professores do Projeto estavam presentes nas reuniões de Conselho de Docentes de ano. Nessas reuniões, foram definidos os conteúdos programáticos a lecionar e os conteúdos da avaliação formativa mensal; realizaram-se planificações mensais; delinearam-se estratégias de ensino e aprendizagem; analisaram-se resultados e, acima de tudo, trocaram-se ideias e reflexões acerca das características gerais e/ou específicas dos alunos. Estas reuniões foram uma mais-valia para o sucesso do PAC, visto que se geraram importantes momentos de comunicação, partilha e reflexão entre docentes envolvidos no PAC.

*“Hoje senti-me satisfeita com o desenrolar das reuniões. Senti que os colegas estavam mais recetivos, com iniciativa de entreaajuda para a elaboração de materiais e, até, sugeriram leituras para serem trabalhadas com os alunos, solicitando ideias à equipa do PAC que tornassem a atividade letiva diferente e mais ativa.”* (Coord da equipa do PAC, Observação participante 2015/16)

Os professores da equipa foram registando comentários e perceções, num registo comum à equipa, como forma de reflexão e melhoramento do trabalho no terreno.

*“O trabalho desenvolvido quer nas reuniões de preparação e planificação, quer durante a aplicação das tarefas com os alunos, revelou-se uma experiência bastante reflexiva, uma vez que me orientou para outras práticas pedagógicas. Ao refletir sobre o cenário previsto para a aula deparei-me com alguns obstáculos relevantes, que procurei compreender e elucidar junto do grupo de trabalho.”* (PTT 18, Observação participante, 2015/16)

*“O Projeto Aprender a Crescer, ao promover o espírito de reflexão e partilha de saberes, durante as reuniões, bem como experiências em torno de boas práticas, abre-nos perspectivas e cria expetativas de sermos parte ativa de um processo de inovação pedagógica no ensino e divulgação da Língua Portuguesa (Português).”* (PTT 23, Observação participante, 2015/16)

*“No que respeita aos colegas PTT, senti melhor recetividade este ano do que no ano anterior”.* (Prof. PAC1, Observação participante, 2015/16)

*“Neste segundo ano em que o projeto se encontrou em desenvolvimento a recetividade relativamente à coadjuvação por parte dos professores titulares de turma melhorou... a maioria dos professores demonstrou empenho neste tipo de docência e colaborou na realização das atividades preparadas e propostas para as aulas, no âmbito do Projeto Aprender a Crescer.”* (Prof. PAC2, Observação participante, 2015/16)

Ainda no âmbito da componente organizacional, ficou decidido que se iria alargar a carga horária para a implementação do PAC no 2º ano de escolaridade, uma vez que esse foi o ano no qual não se verificou melhoria dos resultados, na avaliação final do ano letivo anterior. Assim, todos os anos de escolaridade mantiveram a carga horária atribuída no primeiro ano do PAC, enquanto o 2º ano usufruiu de mais uma hora semanal.

Nesta componente pode-se englobar, também, a forma de organização de trabalho com os

alunos: em grande grupo, em pequenos grupos de homogeneidade relativa, em pares... mas sempre privilegiando um trabalho pedagógico ancorado na monodocência coadjuvada. Como reforço a este trabalho colaborativo em monodocência, alguns alunos, ainda tinham sessões de Apoio Educativo com os PAE, mas nas horas não coincidentes com a coadjuvação, em sala de aula, da equipa do Projeto.

## **b) Componente Pedagógica**

Todo o trabalho realizado diretamente com os alunos respeita à componente pedagógica: atividades e estratégias propostas pela equipa do PAC e/ou pelos PTT, algumas delas em articulação com o Plano Anual de Atividades ou com o Plano Nacional de Leitura, ou ainda no domínio de Educação Literária, entre outras.

Após análise das estratégias operacionalizadas, durante o primeiro ano de intervenção, ficou definido que a equipa do PAC iria continuar a insistir na transversalidade da Língua Portuguesa e na transdisciplinaridade do Português e da Matemática.

*“O Português está presente nas várias disciplinas que integram o currículo do primeiro ciclo do ensino básico e deste modo, a transversalidade da leitura estendeu-se à Matemática, levando os alunos a refletir e a compreender que na Matemática a leitura também está presente e que não é um ato exclusivo da disciplina de Português.”* (Prof. PAC1 e Coord. de Matemática, Observação participante, 2015/16)

*“Em relação à transversalidade da leitura, entendo que este Projeto promove uma outra visão da leitura que talvez os alunos não tivessem, que é a importância da leitura em todas as disciplinas e não apenas na disciplina de Português.”* (Prof. PAC4, Observação participante, 2015/16)

*“No meu ponto de vista, este ano mais do que no ano anterior, os alunos puderam perceber a transdisciplinaridade e transversalidade dos conteúdos do Português e da Matemática com as atividades do Passaporte.”* (Prof. PAC3, Observação participante, 2015/16)

*“O Projeto favorece a aplicação de estratégias de compreensão leitora, familiarizando os alunos com diferentes tipos de texto. Favorece também o desenvolvimento da compreensão leitora, a construção de significados antes, durante e após a leitura, a identificação dos temas, do espaço, tempo e personagens. Fundamentalmente, incentiva os alunos para a leitura e estimula a sua criatividade, na aplicação de técnicas de escrita.”* (Coord. da equipa do PAC, Observação participante, 2015/16)

*“este projeto de coadjuvação, numa lógica promotora de interdisciplinaridade, com relevo para as disciplinas de Português e Matemática, possibilitou uma gestão centrada no sucesso das aprendizagens e na formação dos alunos.”* (PTT 8, Observação participante, 2015/16)

*“Professora, mas você é professora de Português ou de matemática?”* (aluno 1 do 2º ano, Observação Participante, 2015/16)

Na procura de um trabalho mais consistente, quanto à componente pedagógica, todas as atividades se inserem em três grandes eixos:

Atividades de **Estudo Acompanhado** – como forma de incentivo ao estudo autónomo, tendo sido aplicadas e consolidadas várias estratégias de estudo.

*“Descobri que não sabia muito bem a matemática porque não sabia ler bem e não compreendia algumas palavras.”* (aluno 6, do 2º ano, Observação participante, 2015/16)

*“Aprendi a descobrir as palavras-chave nas instruções de Matemática e agora já consigo acertar em muitas respostas!”* (aluno 11, do 3º ano, Observação participante, 2015/16)

*“Agora percebo melhor as leituras que faço sozinha, porque as professoras ensinaram como devo fazer quando não estou a perceber uma palavra. Às vezes já nem preciso de ir ao dicionário, porque já consigo descobrir o significado pelo que diz no texto”* (aluno 13, do 4º ano, Observação participante, 2015/16)

*“Os alunos perceberam que na Matemática também precisam de ler com muita atenção para compreenderem os enunciados dos exercícios e problemas que lhes são apresentados e que uma leitura atenta, reflexiva e crítica lhes pode facilitar a resolução desses mesmos exercícios e problemas e a aplicação dos seus conhecimentos relativos aos conteúdos matemáticos.”* (PTT36, Observação participante, 2015/16)

*“...para os alunos, fazendo-os compreender que na Matemática também é fundamental que entendam o que leem nos enunciados matemáticos, para que consigam extrair a informação essencial e acessória destes textos e desenvolvam o seu raciocínio matemático, a sua comunicação matemática e a sua capacidade de resolução de problemas matemáticos.”* (PTT17, Observação participante, 2015/16)

**O Passaporte de Viagens** – este foi o Passaporte para a viagem no mundo do Português e da Matemática. Várias atividades foram planificadas e concretizadas, incentivando a leitura, a escrita, a compreensão leitora e o desenvolvimento lexical, quase sempre partindo de textos, de diversas tipologias e de autores variados, e realizando, sempre que possível, a transdisciplinaridade do Português e da Matemática. Os alunos demonstraram bastante entusiasmo com as atividades do Passaporte, como é evidente em alguns comentários recolhidos pelos professores coadjuvantes.

*“Uau, chegou a professora dos poemas!”* (aluno 2, do 3º ano. Observação participante, 2015/16)

*“Bom dia professora, que bom! Hoje o que vamos fazer?”* (Aluno 3, do 1º ano. Observação participante, 2015/16)

*“Com dois professores na sala, tivemos aulas diferentes, com atividades interessantes e divertidas.”* (Aluno 4, 4º ano. Observação participante, 2015/16)

*“Com estas aulas aprendi melhor os problemas e as contas de matemática e melhorei a leitura e a escrita em português”.* (Aluno 5, do 3º ano. Observação participante, 2015/16)

*“Considero que as atividades do Passaporte realizadas e registadas mensalmente, ao longo do ano letivo, deram um contributo essencial na aplicação de estratégias de compreensão leitora.”* (Prof. PAC4, Observação participante, 2015/16)

*“O Projeto também favoreceu a articulação de conteúdos disciplinares de Português e de Matemática e uma participação ativa e empenhada dos alunos nas aulas, tendo estes demonstrado sempre uma grande motivação e interesse na realização das atividades propostas no Passaporte.”* (Prof. PAC2, Observação participante, 2015/16)

*“O Projeto Aprender a Crescer articula conteúdos disciplinares das disciplinas de Português e Matemática. Sobretudo, apela à capacidade crítica e reflexiva dos alunos, incentivando-os a uma participação ativa, no seu processo de aprendizagem, através da realização de tarefas e atividades que têm em conta os seus conhecimentos prévios. É favorecido um apoio mais individualizado e sistemático, em contexto de sala de aula, e o esclarecimento de dúvidas dos alunos, durante a realização das referidas atividades, promovendo também o trabalho de grupo.”* (Prof. PAC1, Observação participante, 2015/16)

*“Este ano, com a introdução do Passaporte de Viagens, senti que a alegria e empenho eram ainda maiores. Havia uma constante preocupação em realizar bem as atividades do Passaporte e mais cuidado na apresentação.”* (Prof. PAC3, Observação participante, 2015/16)

*“A concretização das atividades do Projeto ocorreu de um modo muito positivo, uma vez que as «viagens», realizadas pelos alunos ao mundo da leitura e da escrita, e os desafios matemáticos motivaram o seu empenho na realização das atividades propostas (...), nas disciplinas de Português e de Matemática.”* (Coord. da equipa do PAC, Observação participante, 2015/16)

**O Apoio Educativo** – como forma de consolidação de conteúdos e com recurso a estratégias



diferenciadas, tendo em conta as dificuldades de aprendizagem que alguns alunos iam manifestando, durante as atividades letivas com o PTT, e que pouco evoluíam com a intervenção das aulas em monodocência coadjuvada.

A ação pedagógica, com recurso à monodocência coadjuvada, em contexto de sala de aula, e o trabalho colaborativo, entre a equipa do PAC e os professores do Apoio Educativo, surtiram efeitos bastante positivos, muito além das expectativas iniciais.

*“Nunca tinha trabalhado em monodocência coadjuvada. Reconheço que no primeiro ano do projeto senti-me um pouco apreensiva, mas atualmente sinto que é uma mais-valia, quer para os professores, pela partilha e cumplicidade que vai crescendo, quer para os alunos, que ganham imenso por terem dois professores a quem solicitar explicações, ultrapassando as suas dúvidas imediatas.”* (PTT 34, Observação participante, 2015/16)

*“A coadjuvação e o trabalho cooperativo foram sinónimo de uma prática promotora da melhoria das aprendizagens e da qualidade do ensino, favorecendo sobretudo contextos marcados por ritmos de aprendizagem diversificados. O sucesso desta prática, com o Projeto Aprender a Crescer, esteve sempre associado à vontade e à disponibilidade dos docentes intervenientes nesta parceria.”* (Coord. da equipa do PAC, Observação participante, 2015/16)

*“A coadjuvação foi muito positiva, na medida em que proporcionou umas aulas mais dinâmicas, onde existiu a partilha de experiências e um trabalho colaborativo.”* (Prof. PAC3, Observação participante, 2015/16)

*“A coadjuvação em sala de aula, como medida de promoção do sucesso escolar, valorizou as experiências e as práticas colaborativas, que conduziram à melhoria das aprendizagens.”* (Prof. PAC1, Observação participante, 2015/16)

Neste sentido, verificou-se que, durante estes dois anos de realização do PAC no Agrupamento, o envolvimento e implicação dos profissionais docentes e dos discentes foi gradual, notando-se mais autonomia no trabalho desenvolvido, e mais reflexão docente nas tomadas de decisão, no que concerne à gestão pedagógica, quer entre PTT's do mesmo ano de escolaridade, quer entre PTT's de diferentes anos de escolaridade, todavia a lecionar no mesmo estabelecimento físico.

Quanto aos alunos, a mudança de atitude e postura, perante as atividades da escola, também foi evidente, quer no que respeita à melhoria dos resultados escolares (evidenciando o saber fazer e o saber saber), quer no que respeita ao crescimento pessoal e cívico (evidenciando amadurecimento no saber ser e saber estar).

*“A operacionalização deste Projeto no primeiro ciclo do ensino básico nestes dois anos letivos contribuiu para despertar os alunos para a importância da leitura em todas as disciplinas, motivando-os a ler, analisar e compreender o que leem, promovendo a melhoria da sua fluência leitora e da sua compreensão da leitura, o que conduziu também ao desenvolvimento do seu raciocínio matemático, da sua comunicação matemática e da sua capacidade de resolver problemas e desafios matemáticos.”* (Coord. da equipa do PAC, Observação participante, 2015/16)

## **2. ACOMPANHAMENTO: formação de professores e avaliação do PAC**

Vários são os constrangimentos que afetam, hoje em dia, os profissionais em Educação, assim como os alunos, desde as constantes mudanças das políticas educativas, às mudanças intergeracionais e sociais. Nesta senda, é fácil depreender que cada escola, mesmo pertencendo a um mesmo Agrupamento, tem uma cultura e identidade que a diferencia de outra.

Consciente das características próprias de cada escola e dos agentes educativos que a compõem, a equipa do PAC assumiu uma postura diferenciada, para com colegas de trabalho e para com alunos, por forma a conduzir e orientar o processo organizativo e pedagógico do PAC, sem criar constrangimentos que poderiam ser impeditivos do sucesso educativo pretendido.

Para que tudo se desenrolasse com serenidade, sobretudo quanto às relações interpessoais, os elementos da equipa de coordenação do PAC, foram monitorizando, de reflexiva e regulante, o impacto do PAC em cada escola. Estes momentos de regulação e monitorização estenderam-se a todos os elementos da equipa do PAC.

O acompanhamento permanente da equipa de coordenação (na qual se inclui um elemento

da direção do agrupamento) e as orientações globais comuns, mas adequadas às características contextuais mais específicas, com recurso a uma linguagem clara e acessível, transmitiram segurança aos intervenientes docentes e discentes.

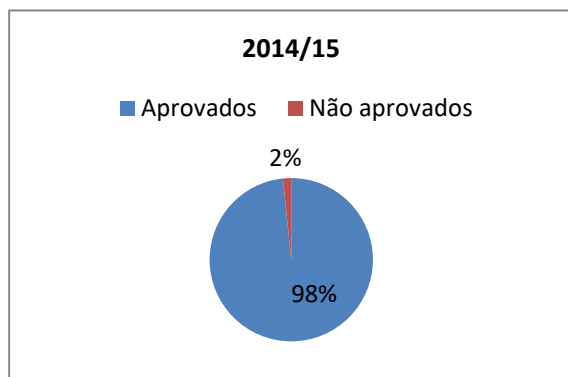
A par desta preocupação, e perante as novas exigências impostas a quem ensina a aprender, tendo em conta os alunos nativos digitais<sup>16</sup>, há que encontrar soluções, para promover a motivação dos alunos e a fim de capacitar os professores, para a aplicação de novas estratégias, com recurso às tecnologias, de maneira a que estes se sintam seguros para ensinar os nativos digitais a rentabilizarem o conhecimento que têm das tecnologias de forma didática e pedagógica. A Direção do Agrupamento preocupou-se em oferecer Formação Contínua aos professores envolvidos. Assim se justifica a Ação de Formação denominada “Ensinar e Aprender Português & Matemática com TIC”, tendo como formadores a Coordenadora do PAC e da disciplina de Português e o Coordenador da disciplina de Matemática.

### 3. O PROJETO E A MELHORIA DOS RESULTADOS ESCOLARES

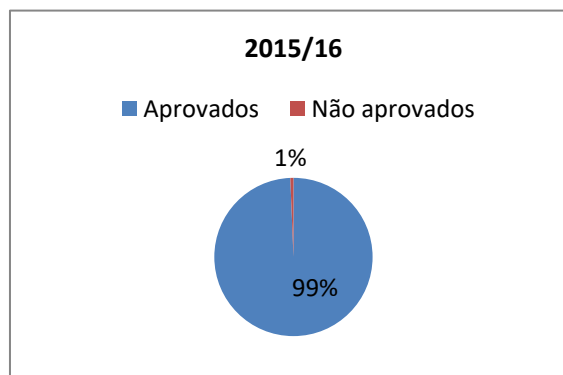
#### 4.

No que diz respeito aos resultados escolares, confirma-se a melhoria dos mesmos, comparando a avaliação final dos alunos, nos anos letivos 2014/15 e 2015/16, tal como consta dos gráficos.

**Gráfico 1 – Taxa de sucesso**



**Gráfico 2 – Taxa de sucesso 2015/16**



Fazendo uma análise comparativa, entre 2014/15 e 2015/16, pode-se constatar que a taxa de sucesso aumentou em 1% no 1º CEB. Globalmente, dos 13 alunos retidos no ano transato, neste ano letivo 2015/2016 houve, apenas, cinco retenções: quatro retenções no 2º ano e uma no 3º ano.

Em conformidade, os testemunhos recolhidos, em observação participante, evidenciam o contributo do PAC, para mais qualidade do ensino e da aprendizagem e a melhoria do sucesso escolar.

*“...a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, para o sucesso escolar e educativo dos alunos, através da aplicação de estratégias e atividades que promovem aprendizagens significativas e melhoram a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.”* (Coord. da equipa do PAC, Observação participante, 2015/16)

*“O desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes do primeiro ciclo do ensino básico, através da planificação conjunta de atividades para as disciplinas de Matemática e Português, do reforço da coadjuvação e do acompanhamento da prática pedagógica em contexto de sala de aula e, também, da partilha de metodologias e estratégias entre docentes.”* (Prof. PAC.3, Observação participante, 2015/16)

*“A melhoria da fluência leitora dos alunos, bem como da compreensão de todos os tipos de texto que eles leem, melhorando também a sua capacidade de perceber e retirar a informação essencial e acessória dos textos.”* (PTT, 12, Observação participante, 2015/16)

No discurso dos participantes no Projeto Aprender a Crescer perpassam as vantagens da

---

<sup>16</sup> Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB: University Press

realização do Projeto, no que se refere aos alunos (mais aprendizagem, autonomia e sucesso educativo) e aos professores (mais reflexão e trabalho entre pares, com aperfeiçoamento do profissionalismo docente).

## CONCLUSÃO

Acreditando que o incentivo à lecionação de boas práticas é um investimento na mudança para mais qualidade da Educação, a Direção do Agrupamento, os professores da equipa de trabalho do PAC e todos os outros professores envolvidos (PTT's, PAE's) investiram e envolveram-se neste projeto, confiantes de que era possível fazer a diferença. Assim, com muita dedicação e trabalho colaborativo, conseguiram implementar um trabalho rigoroso, exigente e motivador, nunca desistindo de alunos que ofereciam resistência às atividades escolares e cujas lacunas e desânimo os encaminhava para o insucesso escolar.

Certamente ainda há um longo caminho a percorrer, porém o Projeto fomentou boas práticas no 1º CEB e sedimentou a reflexão docente, em torno da ação pedagógica, pelo que irá continuar, na comunidade educativa em análise.

## Bibliografia

- Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, I. & Meneses, I. (2001). Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. In *Actas ProfMat 2001* (pp.203-210). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.
- Valadares, L.M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições ASA.
- Malta, I. (2003). Linguagem, Leitura e Matemática. In org H.N. Cury. (2004). Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas. *EDIPUCRS*. Porto Alegre. Consultado a 20 de junho de 2016, disponível em <https://books.google.pt>
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB: University Press.

## **Apêndice V - Guiões dos Inquéritos por Entrevista**

### **Guião do Inquérito por Entrevista a Professores/Subdiretora**

Entrevista n.º \_\_\_\_\_ Data da realização da entrevista \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

O presente guião de inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do Curso de Doutoramento em Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Destina-se à concretização de entrevistas, a diferentes intervenientes no Projeto “Aprender a Crescer”, focalizando o contexto, a operacionalização e os resultados do Projeto. Tem por finalidade recolher informação que permita averiguar de que forma o Projeto “Aprender a Crescer”, em monodocência coadjuvada, favorece o desenvolvimento de competências transversais de Língua, relacionadas com a compreensão leitora, nos alunos do 2.º, 3º e 4º ano do 1ºCEB, nas disciplinas de Português e a Matemática.

Antes da entrevista obteve-se o Consentimento informado, informou-se sobre a gravação em suporte áudio e sobre a garantia de anonimato e confidencialidade.

#### **Identificação**

1. Qual é a sua categoria profissional?
2. Há quantos anos exerce a função docente?
3. Que disciplina (s) tem lecionado?
4. Há quantos anos desempenha funções nesta escola/agrupamento?
5. Que cargo(s) tem vindo a desempenhar nos últimos cinco anos?
6. Qual é a sua participação no Projeto “Aprender a Crescer”?

#### **Avaliação do Contexto (ponto de partida)**

7. Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente ao 1º ciclo, no agrupamento?
8. Na sua opinião, como é possível superar esses problemas, atendendo às necessidades contextuais do agrupamento, e em particular do 1º ciclo?
9. Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários?
10. Como surgiu o Projeto “Aprender a Crescer” no 1º ciclo?
11. Como se enquadra este Projeto nas finalidades educativas e nos documentos estruturantes do agrupamento?
12. Sendo o Projeto “Aprender a Crescer” direcionado para o 1º ciclo, em monodocência coadjuvada, por que razão a escolha disciplinar recaiu em Português e Matemática, tendo como foco a leitura?

### **Avaliação da Operacionalização do Projeto**

13. Como avalia a aplicação de estratégias de compreensão leitora, no âmbito do Projeto?
14. Como avalia a aplicação de estratégias transversais de leitura, no âmbito do Projeto?
15. Como avalia a concretização das atividades do Projeto?
16. Qual foi o impacto da monodocência coadjuvada na operacionalização do Projeto?
  - 16.1. Considera que os professores se empenharam neste tipo de docência? Porquê?
17. Quais os fatores de melhoria relacionados com a operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?
18. Quais os fatores de constrangimento relativos à operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?

### **Avaliação dos Resultados do Projeto (ponto de chegada)**

19. Como avalia os resultados do Projeto, relativamente a:
  - 19.1. Formação do aluno leitor;
  - 19.2. Desenvolvimento de competências transversais de leitura;
  - 19.3. Qualidade das aprendizagens, no ponto de chegada e em continuidade;
  - 19.4. Sucesso escolar e educativo dos alunos;
20. Como avalia, qualitativamente, os resultados do Projeto “Aprender a Crescer”, na sua globalidade? Porquê?
21. Qual o contributo deste Projeto para o cumprimento das finalidades e metas estabelecidas no Projeto Educativo do agrupamento?

### **Guião do Inquérito por Entrevista à Diretora**

Entrevista n.º \_\_\_\_\_ Data da realização da entrevista \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

O presente guião de inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do Curso de Doutoramento em Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Destina-se à concretização de entrevistas, a diferentes intervenientes no Projeto “Aprender a Crescer”, focalizando o contexto, a operacionalização e os resultados do Projeto. Tem por finalidade recolher informação que permita averiguar de que forma o Projeto “Aprender a Crescer”, em monodocência coadjuvada, favorece o desenvolvimento de competências transversais de Língua, relacionadas com a compreensão leitora, nos alunos do 2.º, 3º e 4º ano do 1ºCEB, nas disciplinas de Português e a Matemática.

Antes da entrevista obteve-se o Consentimento informado, informou-se sobre a gravação em suporte áudio e sobre a garantia de anonimato e confidencialidade.

#### **Identificação**

1. Qual é a sua categoria profissional?
2. Há quantos anos exerce a função docente?
3. Que disciplina (s) tem lecionado?
4. Há quantos anos desempenha funções nesta escola/agrupamento como Diretora?

#### **Avaliação do Contexto (ponto de partida)**

5. Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente ao 1º ciclo, no agrupamento?
6. Na sua opinião, como é possível superar esses problemas, atendendo às necessidades contextuais do agrupamento, e em particular do 1º ciclo?
7. Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários?
8. Como surgiu o Projeto “Aprender a Crescer” no 1º ciclo?
9. Como se enquadra este Projeto nas finalidades educativas e nos documentos estruturantes do agrupamento?
10. Sendo o Projeto “Aprender a Crescer” direcionado para o 1º ciclo, em monodocência coadjuvada, por que razão a escolha disciplinar recaiu em Português e Matemática, tendo como foco a leitura?

#### **Avaliação da Operacionalização do Projeto**

11. Como avalia a concretização das atividades do Projeto?
12. Qual foi o impacto da monodocência coadjuvada na operacionalização do Projeto?
  - 12.1. Considera que os professores se empenharam neste tipo de docência? Porquê?
13. Quais os fatores de melhoria relacionados com a operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?
14. Quais os fatores de constrangimento relativos à operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?

#### **Avaliação dos Resultados do Projeto (ponto de chegada)**

15. Como avalia os resultados do Projeto, relativamente ao sucesso escolar e educativo dos alunos?
16. Como avalia, qualitativamente, os resultados do Projeto “Aprender a Crescer”, na sua globalidade? Porquê?
17. Enquanto Diretora, como avalia o contributo deste Projeto para o cumprimento das finalidades e metas estabelecidas no Projeto Educativo do agrupamento?

## **Apêndice VI – Transcrição das Entrevistas**

### **Transcrição das Entrevistas aos elementos da Direção**

#### **Inquérito por Entrevista à Diretora – Entrevista 1**

##### **Identificação**

##### **Qual é a sua categoria profissional?**

Professora do Quadro de nomeação definitiva.

##### **Há quantos anos exerce a função docente?**

Há 35 anos.

##### **Que disciplina (s) tem lecionado?**

Lecionava Educação Musical.

##### **Há quantos anos desempenha funções nesta Escola/Agrupamento como Diretora?**

Em 2003 entrei para o Conselho Executivo e, a partir de 2006, passei a exercer funções, ora como presidente do órgão de gestão, ora como diretora, após a alteração da legislação.

### **Avaliação do Contexto (ponto de partida)**

#### **Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente ao 1º ciclo, no Agrupamento?**

Os problemas identificados prendem-se, sobretudo, com a leitura e interpretação de textos e com a matemática. Os documentos de gestão indicam linhas orientadoras para o sucesso das aprendizagens e elencam os pontos a melhorar que, por sua vez, são plasmados no Plano de Melhoria.

#### **Na sua opinião, como é possível superar esses problemas, atendendo às necessidades contextuais do Agrupamento, e em particular do 1º ciclo?**

O nosso contexto é heterogéneo, relativamente à escolarização e desempenho profissional dos Encarregados de Educação e, também, apresenta uma percentagem elevada de alunos que beneficiam de subsídio. No 1º ciclo, a percentagem de pais que se envolvem no percurso escolar dos seus educandos é positiva (acima dos 90%) e o corpo docente é manifestamente estável, o que facilita a implementação e a continuidade de medidas de superação dos pontos a melhorar. Tal como está expresso no nosso Plano de Ação para a Melhoria, há que implementar processos que proporcionem aprendizagens significativas e que melhorem as aprendizagens; há que diversificar as práticas pedagógicas e educativas, criar e operacionalizar projetos que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo; há que elaborar planificações conjuntas e integradas, supervisionando-as no seu desenvolvimento e reforçar as práticas de articulação curricular e do trabalho colaborativo. O Projeto Aprender a crescer vai de encontro às necessidades levantadas, dando resposta substantiva às fragilidades detetadas e à sua superação.

#### **Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários?**

Melhorar as aprendizagens com vista ao sucesso dos nossos alunos e, nesta linha, começar no 1º ciclo tornou-se uma diretriz essencial, já que consideramos que deve ser nesta fase do percurso escolar que se deve iniciar todo o processo de promoção do sucesso. Acreditamos que o investimento no desenvolvimento das capacidades globais deve ser efetuado desde o 1º ano de escolaridade.

#### **Como surgiu o Projeto Aprender a Crescer no 1º ciclo?**

Depois do diagnóstico e da assimilação dos pontos a melhorar e com uma legislação que deu hipótese à monodocência coadjuvada, estávamos na posse dos elementos básicos para arrancar com um projeto que fosse de encontro às nossas necessidades. Evidentemente que temos a sorte de contar com a professora (...) que impulsionou e se empenha inteiramente na construção e execução deste Projeto.

### **Como se enquadra este Projeto nas finalidades educativas e nos documentos estruturantes do Agrupamento?**

Enquadra-se na ação estratégica que pretendemos implementar para dar resposta às finalidades impressas nos documentos estruturantes e na dinâmica deste Agrupamento, que se quer em contínua melhoria.

### **Sendo o Projeto Aprender a Crescer direcionado para o 1º ciclo, em monodocência coadjuvada, por que razão a escolha disciplinar recaiu em Português e Matemática, tendo como foco a leitura?**

Porque se tratam de duas áreas prioritárias para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, académicas e até de cidadania, já que a língua materna é transversal a todas as áreas curriculares. E ainda porque, vários estudos têm comprovado as potencialidades da literatura (pelo encantamento que traz à criança/aluno) na aprendizagem da Matemática. A aprendizagem de qualquer disciplina mas, neste caso particular, da Matemática, não acontece apenas pela transmissão de saberes do professor para os alunos. Essa ideia pertenceu a um passado que pretendemos ultrapassar. A aprendizagem acontece através de vários procedimentos de adaptação, portanto é um processo tanto individual (só o aluno) como coletivo (a turma, o professor, a comunidade) que assenta na ação e na reflexão, cujo papel principal é a comunicação, uma vez que permite estabelecer a ligação entre as pessoas.

## **Avaliação da Operacionalização do Projeto**

### **Como avalia a concretização das atividades do Projeto?**

Avalio-a como muito positiva porque tem sido notória a melhoria dos resultados dos alunos. Ou seja, quer nas avaliações a partir dos testes sumativos e de fichas de trabalho formativas e mesmo a partir dos portefólios “Passaportes de Viagem” – uma atividade criada pela equipa de trabalho com tarefas interdisciplinares, quase todas partindo de textos literários – tem-se verificado uma melhoria constante nos resultados. Esta melhoria é visível nas pautas trimestrais com os resultados dos alunos do 1º ciclo. É importante não esquecer que as tarefas colocadas pelo professor são, ou deverão ser, o ponto de partida para a aprendizagem dos alunos. No entanto, para que a aprendizagem seja significativa é importante que os desafios/atividades tenham em linha de conta os conhecimentos adquiridos pelos alunos, não só no contexto da Escola, sejam diversificados e organizados de modo coerente. É neste aspeto que se torna importante o desenvolvimento de habilidades para estabelecer conexões com o que já se sabe e mobilizar capacidades transversais como o raciocínio, a comunicação e a resolução de problemas.

### **Qual foi o impacto da monodocência coadjuvada na operacionalização do Projeto?**

No início, houve alguma resistência mas, através da motivação e empenho da equipa do Projeto e com o decorrer do trabalho projetado em conjunto e dentro da sala de aula, verificando-se, paulatinamente, os resultados evidentes, o impacto tem sido muito positivo com perspectivas de continuar em constante melhoria, pois verifico que o envolvimento dos professores titulares de turma com a equipa é cada vez mais próximo.

### **Considera que os professores se empenharam neste tipo de docência? Porquê?**

Sim, porque foram vendo os resultados e foram-se envolvendo nas áreas de intervenção e nas estratégias do Projeto. No entanto, ainda se encontra aqui ou ali alguma resistência à mudança, apesar de estarmos no final do segundo ano da implementação do Projeto Aprender a Crescer. Mas o importante é realçar o lado positivo da maioria. Pelo que sei, através de conversas com a Subdiretora, a Coordenadora do Projeto e dos relatórios de avaliação do projeto, a envolvimento dos professores, no geral, foi uma árdua conquista, mas que valeu a pena.

### **Quais os fatores de melhoria relacionados com a operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

Os resultados, uma aprendizagem transversal e global mais aprofundada, o aumento do trabalho colaborativo e de cooperação entre pares, a maior consciência da importância de planear, partilhar, e sistematizar a supervisão e monitorização das atividades e a criação de materiais pedagógicos. Efetivamente, verificou-se uma maior preocupação, por parte dos professores coadjuvados, em solicitar ideias à equipa para a criação de estratégias mais inovadoras, principalmente para não se prenderem tanto ao recurso “manual escolar”. Ora, em meu entender, se os Professores titulares de turma tomam esta iniciativa é porque estão satisfeitos com o trabalho da equipa do Projeto e com o empenho, motivação e desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos.



### **Quais os fatores de constrangimento relativos à operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

Os fatores de constrangimento sentiram-se, basicamente no arranque do Projecto. Primeiro, porque o professor titular de turma, em monodocência, traz consigo o hábito de ser ele o responsável pela turma e pelo trabalho que executa na “sua” sala de aula, com os “seus” alunos, o “seu” armário... Segundo, porque não foi fácil a organização e disponibilização dos recursos, nomeadamente na adequação do perfil do professor coadjuvante às expectativas/necessidades do Projeto. Mas isto foram constrangimentos iniciais que, parece-me, atualmente estão ultrapassados.

### **Avaliação dos Resultados do Projeto (ponto de chegada)**

#### **Como avalia os resultados do Projeto, relativamente ao sucesso escolar e educativo dos alunos?**

Muito positivo e será para continuar, desde que o Despacho da Organização do Ano Letivo, que estará para sair, não seja uma condicionante para a prossecução do Projeto Aprender a Crescer.

#### **Como avalia, qualitativamente, os resultados do Projeto Aprender a Crescer, na sua globalidade? Porquê?**

Foi uma ótima aposta, já que se traduziu numa redução do insucesso (cerca de 2 pontos percentuais, num só ano). É um exemplo consistente do trabalho colaborativo, da aprendizagem pluridisciplinar e transversal, centrada na sala de aula, o que permite uma focalização mais estreita com o(s) aluno(s), ajudando-o(s) a aprofundar conhecimentos e a melhorar a aprendizagem.

#### **Enquanto Diretora, como avalia o contributo deste Projeto para o cumprimento das finalidades e metas estabelecidas no Projeto Educativo do Agrupamento?**

Avalio-o como uma prática excelente que deveria estender-se aos outros ciclos de escolaridade, já que contribuiu substancialmente para o rumo que queremos seguir, um rumo de aprendizagem e de melhoria contínua, procurando ações integradoras, colaborativas e de cumplicidade de todos os elementos da comunidade educativa, e que se incorpora totalmente nas metas e finalidades priorizadas no Projeto Educativo deste Agrupamento de Escolas.

### **Inquérito por Entrevista à Subdiretora - Entrevista 2**

#### **Identificação**

##### **Qual é a sua categoria profissional?**

Professora do 1º ciclo (grupo 110). Além disso fiz a especialização (pós-graduação) em Administração Escolar.

##### **Há quantos anos exerce a função docente?**

Ora... desde 1983. Portanto, há 32 anos completos e uns troquitos.

##### **Que disciplina (s) tem lecionado?**

Todas as disciplinas relativas ao 1º ciclo, uma vez que este professor é generalista. Ou seja, a sua especialidade é alargada: dá Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões, enfim...

##### **Há quantos anos desempenha funções nesta Escola/Agrupamento?**

Desde 2000, há 16 anos. Ah, mas antes também já tinha cá estado, ora eu fiquei efetiva para aí em 2004, não 1994, acho eu... ao certo não sei.

##### **Que cargo(s) tem vindo a desempenhar nos últimos cinco anos?**

Nos últimos 5 anos subdiretora deste agrupamento. Nos últimos 10 anos tenho sempre desempenhado funções nos órgãos de direção.

##### **Qual é a sua participação no Projeto Aprender a Crescer?**

Vou acompanhando, vou supervisionando aqui com a minha colega do lado (risos... refere-se à entrevistadora e investigadora).

### **Avaliação do Contexto**

**Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente ao 1º ciclo, no Agrupamento?**

É o Português e a Matemática, especialmente na leitura compreensiva. Como sabemos, ler é compreender, é extrair significado. Se isso não acontece compromete todas as áreas do ensino e aprendizagem. Porque se concluiu que muitas das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos matemáticos se prendiam com a falta de compreensão leitora quando o aluno lê os enunciados. Aliado à compreensão leitora posso referir, também, a falta de compreensão lexical. Os resultados das provas intermédias no 2º ano e das provas de aferição/exames no 4º ano também demonstraram essa fragilidade, apesar de estarmos acima da média nacional nas duas áreas curriculares.

**Na sua opinião, como é possível superar esses problemas, atendendo às necessidades contextuais do Agrupamento, e em particular do 1º ciclo?**

Ora bom, eu acho que é através de uma prática pedagógica diferenciada, com coadjuvação, com colaboração entre os docentes de maneira a haver uma maior partilha, a haver uma maior articulação, cooperação e colaboração entre todos, de maneira a trocarmos experiências para poderem melhorar cada um a sua prática pedagógica. Nós pretendemos, como expressa o nosso Plano de Melhoria, diversificar as práticas pedagógicas e educativas, criar e operacionalizar projetos que proporcionem mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo.

**Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários?**

É o que eu digo, é mesmo os docentes aprenderem a trabalhar em conjunto e aprenderem a trocar ideias e a ajudarem-se mutuamente... ora bom, eu acho que através disso conseguem-se melhorar os resultados escolares. Se eu consigo colaborar com os outros, se eu consigo ir a cada um buscar o melhor e pôr em prática na minha sala de aula, o que eu acho que aquele tem melhor e que se adequa aos meus alunos, então aí consigo melhorar os meus resultados escolares.

Melhorar a qualidade das aprendizagens no 1º ciclo não só é uma diretriz essencial para nós, como se tornou uma preocupação nacional, no governo em vigência. Neste sentido, considero que temos uma visão estratégica proactiva em relação ao atual Programa de Sucesso.

**Como surgiu o Projeto Aprender a Crescer no 1º ciclo?**

Ah... aqui com a ajuda da minha colega, que tem muitas ideias (risos). E quando ela disse que estava a fazer o doutoramento, não, isto até surgiu a ideia antes, quando ela estava a fazer o mestrado e aquilo foi crescendo, crescendo... e achamos que se devia aplicar no terreno, que se iria aplicar bons resultados. É claro que esta situação, a ideia do projeto, teve em linha de conta o diagnóstico sobre as fragilidades e, por consequência, os pontos a melhorar na visão estratégica da Diretora do Agrupamento e a monodocência coadjuvada expressa na legislação da organização do ano letivo de 2014/15.

Resumindo, nós apenas pedimos-lhe que desenhasse um projeto, tendo em conta o nosso contexto quer de resultados escolares da avaliação interna e avaliação externa, quer do trabalho dos docentes, quer ainda os fatores externos à Escola como é o caso das famílias....

**Como se enquadra este Projeto nas finalidades educativas e nos documentos estruturantes do Agrupamento?**

Através do Conselho Pedagógico e através do Projeto Educativo do Agrupamento. Realço ainda que, apesar de termos resultados acima da média nacional, elaboramos um Plano de Melhoria, tendo em conta que todos devemos de ser ambiciosos com a qualidade e melhoria das aprendizagens e do bem-estar na organização/escola. E pronto, vamos também concretizando no Plano Anual de Atividades.

**Sendo o Projeto Aprender a Crescer direcionado para o 1º ciclo, em monodocência coadjuvada, por que razão a escolha disciplinar recaiu em Português e Matemática, tendo como foco a leitura?**

Porque nós notamos que essencialmente os nossos alunos tinham falta de leitura, falta de entendimento do Português, falta de saber ler para poder responder. E achamos que mesmo na Matemática os resultados eram piores porque eles não sabiam ler, não sabiam interpretar... e, assim, através do Português e da Matemática conseguíamos melhores resultados e foi por isso que recaiu sobre essas disciplinas.... É preciso de ver que depois o Estudo do Meio e outras disciplinas vêm por arrasto automaticamente. Se um aluno conseguir ler e interpretar em condições e ter um raciocínio mais rápido, automaticamente consegue melhorar nas outras. Além disso, os professores envolvidos

no projeto Aprender a Crescer, aquando da avaliação diagnóstica para detetar fragilidades, concluíram que muitos alunos não davam respostas assertivas por não compreenderem o significado de alguns vocábulos matemáticos e, ainda, por não saberem distinguir o essencial e o acessório num texto – sim, porque um enunciado de matemática não deixa de ser um texto – desta forma, trabalhar as lacunas existentes em matemática a partir do trabalho realizado interdisciplinarmente com a língua materna, foi uma boa opção. Devo reforçar que quem diz matemática, pode dizer, também, as outras disciplinas curriculares e mesmo as ofertas de Escola...

### **Avaliação da Operacionalização do Projeto**

#### **Como avalia a aplicação de estratégias de compreensão leitora, no âmbito do Projeto?**

Ora bom, eu acho que através de os professores irem coadjuvar as aulas, ser até um professor diferente faz com que a leitura que eles fazem para os miúdos, faz com que eles apreendam a fazer uma melhor interpretação para eles próprios como leitores. Uma entoação diferente, uma postura diferente em relação aos textos que muitas vezes o próprio professor, parece que não, todos os dias vai tornando as aulas sempre iguais, não diversificando estratégias, enquanto que, um professor diferente, muitas vezes, basta dar uma entoação diferente, basta dar um toque diferente à leitura, realçar uma ou outra inferência, levantar hipóteses, ter a preocupação de as confirmar ou infirmar, mandar sublinhar as palavras-chave... faz com que os miúdos aprendam a retirar o significado do texto e entenderem o que leem. Assim, eles, também, adquirem ferramentas para serem leitores mais eficientes e a ganharem um novo gosto pela leitura e pela escrita pela forma como entendeu e ficou motivado a ler.

#### **Como avalia a aplicação de estratégias transversais de leitura, no âmbito do Projeto?**

Eu acho que é a mesma coisa, tal e qual como disse há pouco. Uma pessoa ao aplicar estratégias que não são muito utilizadas pelo professor, az com que os alunos aprendam a querer saber mais, a investigar mais, a saber... pronto, a ser diferentes perante a Escola e a matéria. É comum os professores afirmarem que os alunos não interpretam de forma correta as questões propostas, os enunciados dos problemas... no entanto esquecem-se que compete a eles interligarem os assuntos, não separarem os conteúdos disciplinares. A equipa do Projeto promoveu, em colaboração com os professores titulares de turma, essas estratégias transversais de leitura, a relação e conexão dos temas dados em Português com os conteúdos curriculares de Matemática e vice-versa, como por exemplo do enunciado de um problema identificavam-se as personagens, a situação problemática e elaborava-se uma composição escrita. O ensino da língua portuguesa mantém o mesmo papel principal para o domínio de competências cognitivas, linguísticas e culturais do aluno. A elevação destas capacidades possibilita um desempenho escolar e social cada vez mais elevado dos miúdos.

#### **Como avalia a concretização das atividades do Projeto?**

Bastante positivas e acho que tem dado uns excelentes resultados e que embora aja por parte dos professores uma resistência ao que é diferente, uma resistência, também, à inovação acho que tem dado bastante resultados e estamos na fase em que temos visto bons resultados. O portefólio Passaporte de Viagens é exemplo disso. Falando, numa ordem temporal, iniciaram com o texto poético por ser mais musical, potenciar a consciência fonológica e depois foram recorrendo a atividades de todos os tipos de textos.

#### **Qual foi o impacto da monodocência coadjuvada na operacionalização do Projeto?**

Eu acho que de início houve uma maior retração por parte das pessoas em serem coadjuvadas. Mas agora é diferente. Aos poucos as pessoas foram-se abrindo, aos poucos foram ganhando confiança no outro e não veem o outro como um “empecilho” dentro da sala de aula, alguém que vai lá espreitar para dentro da sala e do que se faz lá dentro, mas começaram a ver como alguém que vai lá para diversificar, para ajudar, para colaborar e vai dar outra perspetiva da mesma matéria e vai dar outra visão e outra forma de abordar o conteúdo a ensinar.

#### **Considera que os professores se empenharam neste tipo de docência? Porquê?**

Exatamente, eu acho que apesar de haver sempre alguns que vão resistindo mas a maioria começou a abrir as portas e muitos deles vêm ter comigo e perguntam se o projeto continua e “queremos novamente o projeto”. Ora, isso é sinal que as coisas resultaram e as pessoas se abriram à mudança.

#### **Quais os fatores de melhoria relacionados com a operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

Os resultados escolares. Eu acho que a nível de resultados escolares dos miúdos, até os próprios

miúdos dizem “quando vem o professor do projeto”, eu sei que isso acontece em muitas Escolas, em quase todas, até diria. “Eu gosto do professor A, do professor B”, “Eu gosto das aulas”, é sinal que os miúdos também se empenham mais, a motivação é maior e que os resultados vão sendo melhores.

### **Quais os fatores de constrangimento relativos à operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

É o que eu digo, é mesmo o nosso.... Nós..... nós muitas vezes estarmos renitentes à mudança, aquele medo à mudança, nós temos, sempre, medo. Sobre isso eu até digo sempre que nós temos a mania que somos donos da sala, temos medo da partilha, estou a fazer mal, não quero que me vejam, ou então sou muito bom mas isso não é para partilhar com ninguém é só para os meus alunos. Resumindo, e foi como disso no início, alguns constrangimentos foram o medo da partilha.

### **Avaliação dos Resultados do Projeto**

#### **Como avalia os resultados do Projeto, relativamente a:**

##### **Formação do aluno leitor;**

Bastante positivo. Foi o que eu disse, eu acho que os alunos conseguem desenvolver uma capacidade de leitura, uma maior capacidade de diferentes perspetivas de ler, autorregular a sua leitura e aprendizagem.

##### **Desenvolvimento de competências transversais de leitura;**

Ótimos, ao nível do estudo do meio, desenvolveu a nível da Matemática, e tudo isso a que se relaciona o ensino e aprendizagem do 1º ciclo.

##### **Qualidade das aprendizagens, no ponto de chegada e em continuidade**

Ah! Como partimos e como chegamos?! É o que eu já disse, tem havido uma evolução nos alunos. Eu até digo muitas vezes não só a nível dos alunos como da parte dos professores. Eu acho que com que este Projeto fez com que alguns professores melhorassem até mesmo os professores que fazem parte da equipa do projeto, o andar de sala em sala, também lhes fez bem, fez com que vissem perspetivas diferentes dos outros trabalharem. Além disso, sei que nem toda a gente tem perfil para coadjuvar, contudo a maior rotatividade permite aumentar o campo de visão do grupo, isto é, o professor não se limita à sua sala de aula mas adquire maior consciência e coesão de grupo e trabalho colaborativo. Sei que nem todas as pessoas têm capacidade para se expor, mas ver os outros faz muito bem a toda a gente no sentido da reflexão que devemos de fazer no n/ trabalho, assim como a troca de experiências.

##### **Sucesso escolar e educativo dos alunos;**

Acho que tem sido bastante positivo, aliás é o que tenho referido ao longo desta entrevista pelos motivos também já explicados.

#### **Como avalia, qualitativamente, os resultados do Projeto Aprender a Crescer, na sua globalidade? Porquê?**

A isto já respondi, porque são bastante positivos. O sucesso dos alunos subiu, estatisticamente. Eu tenho feito sempre as comparações das estatísticas de uns anos para os outros, a própria turma tem vindo a melhorar com os resultados e mesmo a nível de ano. Este 1º ano está melhor que o 1º ano do ano anterior e, mesmo o primeiro ano que foi implementado o projeto, neste segundo ano registaram-se, ainda, melhores resultados. Por isso tem havido evolução.

Nós trabalhamos muito para as estatísticas e ao olhá-las muitas vezes sentimo-nos defraudados. Contudo, a perceção dos professores é mensurável, como eu já disse que se tomarmos em conta as suas inquietações sobre a continuidade, ou não do projeto, de como podem melhorar... isto não é uma estatística, até porque para os inquéritos as pessoas respondem de uma forma mais fria e distante e menos conscienciosa, enquanto que no dia-a-dia as pessoas estão preocupadas em querer acompanhar, em querer fazer, em querer participar. Por isso é o que eu digo, não só estatisticamente há bons resultados mas também quando falamos com as pessoas conseguimos perceber que os resultados têm sido bastante satisfatórios.

#### **Qual o contributo deste Projeto para o cumprimento das finalidades e metas estabelecidas no Projeto Educativo do Agrupamento?**

Tem sido de tal maneira positivo que queremos continuar, no próximo ano letivo. Se não tivéssemos essa resposta positiva não estávamos (falo aqui na Direção do Agrupamento) não estaríamos interessados em continuar com o Projeto. Pelo contrário, tínhamos acabado, “arrumávamos para

canto” utilizando a metáfora futebolística, já que estamos a viver as emoções do Euro, e terminávamos. Para já até temos pena de não alargarmos o Projeto para os ciclos subsequentes para haver uma maior articulação, transversalidade e gestão flexível do currículo mas acho que um dia lá chegaremos. Resumindo, o Projeto tem vindo a dar bons resultados.

## **Transcrição das Entrevista aos Professores do Equipa do Projeto**

### **Inquérito por Entrevista ao Professor de Matemática - Entrevista 3**

#### **Identificação**

##### **Qual é a sua categoria profissional?**

Sou professor do primeiro ciclo do ensino básico, do quadro de Agrupamento.

##### **Há quantos anos exerce a função docente?**

Exerço a função docente há cerca de dezoito anos.

##### **Que disciplina (s) tem lecionado?**

Ao longo da minha carreira, já fui professor titular de turma, lecionando as disciplinas que fazem parte do currículo do primeiro ciclo do ensino básico. Na minha passagem pela Madeira, além de professor titular de turma, também lecionei a disciplina de TIC e fui coordenador TIC nas Escolas onde exerci funções. Também já lecionei as disciplinas de Matemática e de Ciências da Natureza no segundo ciclo do ensino básico, porque esta é a variante do curso de Professores do Ensino Básico que tirei na Escola Superior de Educação do Porto e, neste momento, leciono a disciplina de matemática no primeiro ciclo do ensino básico, fazendo parte do projeto de coadjuvação “Aprender a Crescer”, que foi implementado no agrupamento no ano letivo 2014/2015 e que tem sido desenvolvido até à data atual.

##### **Há quantos anos desempenha funções nesta Escola/Agrupamento?**

Encontro-me a desempenhar funções no Agrupamento de Escolas de Gondomar há cerca de oito anos.

##### **Que cargo(s) tem vindo a desempenhar nos últimos cinco anos?**

Nos últimos cinco anos já desempenhei funções no segundo ciclo do ensino básico, lecionando as disciplinas de matemática e de ciências da natureza e exercendo o cargo de diretor de turma, depois voltei para o primeiro ciclo e fui professor titular de turma durante dois anos, lecionando os 3º e 4º anos de escolaridade e nestes dois últimos anos tenho integrado a equipa do projeto “Aprender a Crescer”, lecionando a disciplina de matemática a turmas do primeiro ciclo do ensino básico.

##### **Qual é a sua participação no Projeto Aprender a Crescer?**

No projeto “Aprender a crescer” sou professor coadjuvante na disciplina de matemática do primeiro ciclo do ensino básico e trabalho em coadjuvação com os professores titulares de turma do primeiro ciclo, na disciplina de matemática.

### **Avaliação do Contexto (ponto de partida)**

#### **Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente ao 1º ciclo, no Agrupamento?**

Em relação ao 1º ciclo do ensino básico, os problemas residem no (in)sucesso escolar ou na qualidade do sucesso escolar, uma vez que nas disciplinas de matemática e de português se tem verificado um considerável diferencial entre as provas de aferição ou exames nacionais e a avaliação interna, sendo desejável que esta tendência se inverta, diminuindo o mais possível o diferencial entre a avaliação interna e a externa.

#### **Na sua opinião, como é possível superar esses problemas, atendendo às necessidades contextuais do Agrupamento, e em particular do 1º ciclo?**

Na minha opinião é fundamental analisar e refletir sobre o desenvolvimento e funcionamento de todo o processo educativo e que exista um processo de regulação que permita a implementação de

estratégias que conduzam a uma melhoria da qualidade educativa e dos processos pedagógicos.

### **Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários?**

É fundamental que o currículo se desenvolva e se fundamente em experiências educativas essenciais, em atividades de aprendizagem significativas e que exista uma grande consistência entre currículo e avaliação das aprendizagens, identificando-se os aspetos em que as aprendizagens precisam de ser melhoradas, identificando-se a forma de o fazer e valorizando os interesses dos alunos e as suas competências. Deste modo estaremos a fomentar o gosto pelo saber e pelo conhecimento e a combater a desmotivação, o insucesso e a indisciplina em contexto escolar.

### **Como surgiu o Projeto Aprender a Crescer no 1º ciclo?**

O Projeto Aprender a Crescer teve como ponto de partida o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Gondomar, bem como o Plano de Melhoria definido para o triénio 2014/17. É uma iniciativa dos órgãos de gestão deste agrupamento de Escolas e assume-se como um recurso e como uma ação de melhoria a favor do Plano de Melhoria do Agrupamento.

### **Como se enquadra este Projeto nas finalidades educativas e nos documentos estruturantes do Agrupamento?**

Este Projeto visa, fundamentalmente, o sucesso escolar e educativo, tendo como prioridade a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Deste modo, enquadra objetivos estratégicos definidos no projeto educativo do agrupamento tais como: a implementação de processos que promovam aprendizagens significativas e melhorem a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos, contribuindo para a diminuição do abandono e insucesso escolar; o reforço de competências nas disciplinas de português e de matemática, sem esquecer as restantes disciplinas, através da dinamização de projetos nesses domínios; a criação e implementação de projetos que visem a produção de recursos pedagógico-didáticos que promovam mecanismos de aprendizagem e comunicação entre os intervenientes no processo educativo; a elaboração de planificações conjuntas e integradas de atividades, supervisionando-as na sua implementação e desenvolvimento e também a organização de atividades de carácter interdisciplinar que envolvam todo o agrupamento.

Por outro lado, no que se refere ao plano de melhoria do agrupamento, este projeto implementa um conjunto de ações e estratégias que têm como objetivo o aprofundamento de metodologias ativas e a diferenciação pedagógica, de forma a adequá-las mais aos alunos e de promover o seu envolvimento e participação ativa no processo de aprendizagem, bem como o reforço da coadjuvação e codocência em turmas numerosas, incluindo o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, valorizando o acolhimento de práticas de partilha de metodologias e estratégias entre docentes.

### **Sendo o Projeto “Aprender a Crescer” direcionado para o 1º ciclo, em monodocência coadjuvada, por que razão a escolha disciplinar recaiu em Português e Matemática, tendo como foco a leitura?**

Pessoalmente considero que todas as disciplinas do primeiro ciclo do ensino básico se encontram em igualdade em termos de importância, no entanto operamos num sistema educativo que, nestes últimos anos, sobrevalorizou as disciplinas de português e de matemática relativamente às restantes disciplinas e a prova disso são os testes intermédios, as provas de aferição e os exames nacionais que se realizam apenas nestas duas disciplinas.

No entanto, o português é fundamental e transversal a todas as disciplinas e a própria Matemática está presente em muitas delas, até no Português. Desta forma, no contexto dos programas e metas curriculares do nosso sistema educativo, a Direção do Agrupamento optou por solicitar a delineação de um projeto a partir das metas curriculares das disciplinas de português e de matemática do 1º ciclo, que reforçasse o desenvolvimento da competência linguística com recurso a estratégias de ensino explícito nos domínios da oralidade, da leitura e escrita, da gramática e da educação literária, tendo como objetivo criar leitores fluentes e elevar os níveis de literacia dos nossos alunos, o que por sua vez também promove o desenvolvimento da competência Matemática, nomeadamente no que respeita à compreensão, raciocínio e comunicação matemática.

No entanto, este Projeto assume-se como integrador, de enriquecimento curricular, de apoio pedagógico e suporte quer a professores, quer a alunos, com uma perspetiva de ensino e aprendizagem pluridisciplinar e transversal, apesar de se centrar nas disciplinas estruturantes de

Português e Matemática do 1º ciclo.

### **Avaliação da Operacionalização do Projeto**

#### **Como avalia a aplicação de estratégias de compreensão leitora, no âmbito do Projeto?**

Considero que o projeto favorece a aplicação dessas estratégias, familiarizando os alunos com os diferentes tipos de texto, favorecendo também o desenvolvimento da compreensão de textos, a construção do significado antes, durante e após a leitura, a identificação dos temas, do espaço, tempo e personagens e fundamentalmente incentivando aos alunos para a leitura e estimulando a sua criatividade na aplicação de técnicas de escrita.

Considero que as atividades do Passaporte realizadas mensalmente, ao longo do ano letivo, deram um contributo essencial na aplicação de estratégias de compreensão leitora.

#### **Como avalia a aplicação de estratégias transversais de leitura, no âmbito do Projeto?**

Como já referi anteriormente, o Português está presente nas várias disciplinas que integram o currículo do primeiro ciclo do ensino básico e, deste modo, a transversalidade da leitura estendeu-se à Matemática, levando os alunos a refletir e a compreender que na Matemática a leitura também está presente e que não é um ato exclusivo da disciplina de Português. Penso que essa mensagem passou para os alunos, fazendo-os compreender que na Matemática também é fundamental que entendam o que leem nos enunciados matemáticos e que saibam o significado das palavras, para que consigam extrair a informação essencial e acessória destes textos e desenvolvam o seu raciocínio matemático, a sua comunicação matemática e a sua capacidade de resolução de problemas matemáticos.

#### **Como avalia a concretização das atividades do Projeto?**

Avalio a concretização das atividades do Projeto de um modo muito positivo, uma vez que as viagens realizadas pelos alunos ao mundo da leitura, das atividades de escrita e dos desafios matemáticos motivaram o seu empenho na realização das atividades propostas e acima de tudo promoveram a sua participação ativa no processo de aprendizagem nas disciplinas de Português e de Matemática.

#### **Qual foi o impacto da monodocência coadjuvada na operacionalização do Projeto?**

No primeiro ano de implementação do Projeto, senti que a coadjuvação nas disciplinas de Português e Matemática deixou alguns docentes titulares de turma do 1º ciclo um pouco apreensivos. Uns porque estavam habituados a trabalhar de um modo um pouco isolado na sua sala de aula, outros porque consideravam que não necessitavam de qualquer apoio para lecionar as referidas disciplinas e alguns porque julgavam que a monodocência coadjuvada pouco ou nada acrescentaria ou mudaria na sua prática pedagógica ou nas metodologias, estratégias ou recursos educativos que aplicavam nos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda no decorrer deste primeiro ano de implementação do Projeto Aprender a Crescer, fui sentindo que, gradualmente, a opinião e a postura dos colegas titulares de turma foi alterando de forma bastante positiva.

Neste segundo ano em que o Projeto se encontra em desenvolvimento a receptividade relativamente à coadjuvação por parte dos professores titulares de turma melhorou imenso: há um efetivo trabalho em equipa, colaborativo e bastante empenho em todos os aspetos.

#### **Considera que os professores se empenharam neste tipo de docência? Porquê?**

Considero que a maior parte dos professores demonstram empenho neste tipo de docência e que até vão colaborando na realização das atividades que preparámos e propomos para as aulas em que participámos. Como referi, a envolvimento, empenho e colaboração dos Professores titulares de turma foi crescendo gradualmente. Se inicialmente muitos deixavam a turma totalmente ao nosso cargo nas horas em que íamos à sua sala realizar a coadjuvação – sentavam-se na sua secretária a assistir ao desenrolar da aula ou a corrigir trabalhos ou testes dos alunos, ou a preparar materiais para as suas aulas, não se envolvendo neste trabalho de cooperação e colaboração educativa, que eu entendo que deve ser a coadjuvação... – atualmente este cenário já não se verifica. Assim sendo, posso afirmar que esta foi mais uma conquista que pode ser atribuída à existência do Projeto Aprender a Crescer, pois não têm sido apenas os alunos a crescer, mas sim todos os envolvidos, neste caso, todos os professores que antes não estavam receptivos ao trabalho colaborativo em contexto de sala de aula.

#### **Quais os fatores de melhoria relacionados com a operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

A operacionalização deste projeto no primeiro ciclo do ensino básico contribuiu para despertar os alunos para a importância da leitura em todas as disciplinas, motivando-os a ler, analisar e compreender o que leem, promovendo a melhoria da sua fluência leitora e da sua compreensão da leitura, o que conduziu também ao desenvolvimento do seu raciocínio matemático, da sua comunicação

matemática e da sua capacidade de resolver problemas e desafios matemáticos. Por sua vez, o Projeto também favoreceu a articulação e interdisciplinaridade de conteúdos disciplinares de Português e de Matemática e uma participação mais ativa dos alunos nas aulas. Ainda como fator de melhoria, considero o desenvolvimento de uma cultura docente onde a colaboração, espírito de equipa e cumplicidade têm crescido a olhos vistos.

### **Quais os fatores de constrangimento relativos à operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

O principal fator de constrangimento à operacionalização deste e de outros projetos é o facto de a grande maioria dos docentes, tradicionalmente terem uma cultura de trabalho isolado, com a sua turma, na sua sala, com os seus materiais, que estão guardados no seu armário. Esta cultura dominante resulta da organização e funcionamento do primeiro ciclo do ensino básico num pseudomodelo de monodocência, no qual o professor titular de turma assume a responsabilidade de uma turma em regime de exclusividade, ao contrário do que se verifica nos restantes níveis de ensino, nos quais existe um conselho de turma que, em princípio, trabalha ou deveria trabalhar (pois quando isto não acontece também poderá ser um pseudo conselho de turma) em equipa, entre pares, identificando causas de insucesso da turma com a qual trabalham, refletindo e definindo e planificando estratégias de ensino e de intervenção em conjunto, avaliando e reformulando o seu trabalho pedagógico sempre que é necessário. Desta forma existe uma maior consciencialização da importância do trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes e uma atitude profissional mais reflexiva, o que nem sempre acontece no primeiro ciclo do ensino básico. Em minha opinião, se o primeiro ciclo funcionasse num regime multidisciplinar com um modelo semelhante aos restantes níveis de ensino, talvez a operacionalização de projetos neste nível de ensino se tornasse mais simples e existisse outra abertura e receptividade à coadjuvação da parte dos docentes do primeiro ciclo. Ora, como já referi anteriormente, o maior fator de constrangimento que senti, no início da operacionalização do projeto em contexto de sala de aula, foi, de facto, alguns professores titulares de turma evidenciarem falta de abertura e de receptividade à presença de um professor coadjuvante na sua sala de aula... Neste momento – também já referi isto – penso que este constrangimento está ultrapassado. Por todas as salas por onde passo como professor coadjuvante já há uma certa cumplicidade entre nós, docentes. Ambos trabalhamos para um mesmo fim – o sucesso dos alunos; ambos nos empenhamos para que a atividade planeada seja operacionalizada com o sucesso esperado.

### **Avaliação dos Resultados do Projeto (ponto de chegada)**

#### **Como avalia os resultados do Projeto, relativamente a: Formação do aluno leitor;**

Neste domínio, considero que o projeto contribui para a melhoria da fluência leitora dos alunos, bem como da compreensão de todos os tipos de texto que eles leem, melhorando, também, a sua capacidade de perceber e retirar a informação essencial e acessória dos textos. Isto é, o aluno leitor passou a reconhecer no texto os factos e ideias principais, relacioná-los entre si e, com o seu conhecimento prévio, estruturado antes da leitura do texto, retinha a informação para depois utilizá-la. Tal desempenho requer o uso do raciocínio e o estabelecimento de inferências.

#### **Desenvolvimento de competências transversais de leitura;**

Em relação à transversalidade da leitura, entendo que este Projeto promove uma outra visão da leitura que talvez os alunos não tivessem, que é a importância da leitura em todas as disciplinas e não apenas na disciplina de Português. Penso que os alunos perceberam que na Matemática também precisam de ler com muita atenção para compreenderem os enunciados dos exercícios e problemas que lhes são apresentados e que uma leitura atenta, reflexiva e crítica lhes pode facilitar a resolução desses mesmos exercícios e problemas e a aplicação dos seus conhecimentos relativos aos conteúdos matemáticos.

#### **Qualidade das aprendizagens, no ponto de chegada e em continuidade;**

Dado que o Projeto Aprender a Crescer articula conteúdos disciplinares das disciplinas de português e matemática, apela à capacidade crítica e reflexiva dos alunos, incentivando-os a uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, através da realização de tarefas e atividades que têm em conta os seus conhecimentos prévios, favorecendo um apoio mais individualizado e sistemático em contexto de sala de aula e o esclarecimento de dúvidas dos alunos durante a realização das referidas atividades e que além de tudo isto ainda promove o trabalho de grupo, só poderei considerar que este projeto enriquece a qualidade das aprendizagens destes alunos e que, assim sendo, devemos apostar na sua continuidade.



### **Sucesso escolar e educativo dos alunos;**

O sucesso escolar dos alunos não depende exclusivamente do projeto, pois existem vários fatores que o influenciam. No entanto, pelo que tenho observado ao longo destes dois anos letivos, posso referir que se tem conseguido desenvolver nos alunos o gosto pelas disciplinas de português e de matemática e quando os alunos gostam, porque percebem os temas e conteúdos destas disciplinas e são capazes de realizar ou resolver os exercícios, tarefas e atividades propostas nas aulas, isso é um passo em frente para o seu sucesso escolar. Deste modo, podemos considerar que o projeto, através da forma como motiva e envolve os alunos na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas tem, obviamente, contribuído para o seu sucesso educativo.

### **Como avalia, qualitativamente, os resultados do Projeto Aprender a Crescer, na sua globalidade? Porquê?**

Na sua globalidade penso que o Projeto surtiu bons resultados, quer pelos resultados dos alunos no final do ano letivo anterior, quer pela avaliação que eles e os respetivos professores fizeram deste projeto. Por outro lado, considero que o projeto tem contribuído para a melhoria da colaboração e cooperação entre todos os intervenientes e contribuído para as prioridades e objetivos estratégicos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento, bem como para as metas definidas no seu plano de melhoria.

### **Qual o contributo deste Projeto para o cumprimento das finalidades e metas estabelecidas no Projeto Educativo do Agrupamento?**

O Projeto contribui para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente para o sucesso escolar e educativo dos alunos, através da aplicação de estratégias e atividades que promovem aprendizagens significativas e melhoram a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos. Além deste, o projeto também tem um contributo positivo no desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes do primeiro ciclo do ensino básico, através da planificação conjunta de atividades para as disciplinas de Matemática e Português, do reforço da coadjuvação e do acompanhamento da prática pedagógica em contexto de sala de aula e também da partilha de metodologias e estratégias entre docentes

## **Inquérito por Entrevista ao Professor de Matemática - Entrevista 4**

### **Identificação**

#### **Qual é a sua categoria profissional?**

Sou Professor do 1º ciclo

#### **Há quantos anos exerce a função docente?**

Há 17 anos.

#### **Que disciplina (s) tem lecionado?**

Monodocência como professor titular de turma, no 1º ciclo e Matemática no âmbito do Projeto Aprender a Crescer.

#### **Há quantos anos desempenha funções nesta escola/agrupamento?**

Já lá vão uns 7 anos.

#### **Que cargo(s) tem vindo a desempenhar nos últimos cinco anos?**

Docente titular de turma durante os primeiros cinco anos e nestes últimos dois anos faço parte integrante da equipa do Projeto Aprender a Crescer.

#### **Qual é a sua participação no Projeto Aprender a Crescer?**

Desempenho a função de professor coadjuvante na disciplina de Matemática.

### **Avaliação do Contexto (ponto de partida)**

#### **Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente ao 1º ciclo, no Agrupamento?**

O insucesso escolar é quase sempre a “pedra de toque” para procurar mudanças, neste caso particular acrescenta-se a vontade de vincar a transdisciplinaridade do Português na formação académica dos

alunos.

**Na sua opinião, como é possível superar esses problemas, atendendo às necessidades contextuais do agrupamento, e em particular do 1º ciclo?**

Muitos dos problemas resultantes do insucesso escolar passam pela motivação dos alunos, pelo desenvolvimento de estratégias que partindo da sua própria “bagagem” de conhecimentos levem o aluno a uma aprendizagem significativa e, também, por “algum abanar” na estrutura assente na monodocência no 1º ciclo.

**Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários?**

Se o problema é o insucesso, acima de tudo o fim em si mesmo será a inversão dos resultados, tudo o que daí resultar ou for feito será sempre mais-valia para o momento e para o futuro dos nossos alunos.

**Como surgiu o Projeto Aprender a Crescer no 1º ciclo?**

Surgiu da necessidade de se investir num plano de ação estratégica que resultasse na melhoria das aprendizagens dos alunos e, consequentemente no sucesso educativo. Tendo em conta as fragilidades e alguma discrepância entre os resultados da avaliação interna e da avaliação externa, neste agrupamento, focou-se o Projeto nas disciplinas de Matemática e de Português, esta por ser de suma importância como transversal a todas as aprendizagens. Surgiu da necessidade de alterar um pouco a maneira tradicional, e comprovadamente gasta, de trabalharmos no 1º ciclo, da maneira algo alienada e redutora como muitos de nós ainda insistimos em trabalhar, surgiu da ideia de trazer uma “lufada de ar fresco”. Este projeto, sendo com base na monodocência coadjuvada, veio incentivar o trabalho colaborativo entre docentes em contexto de sala de aula.

**Como se enquadra este Projeto nas finalidades educativas e nos documentos estruturantes do Agrupamento?**

É um Projeto que assenta sobretudo na capacidade de ser transversal e aglutinador de todos os propósitos patentes nos mesmos, nomeadamente no que respeita à melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos que frequentam este Agrupamento.

**Sendo o Projeto Aprender a Crescer direcionado para o 1º ciclo, em monodocência coadjuvada, por que razão a escolha disciplinar recaiu em Português e Matemática, tendo como foco a leitura?**

São estas as disciplinas e conteúdos que irão ser determinantes nas vidas futuras de todas as crianças/futuros adultos. Nunca escamoteando a importância de todos os conteúdos letivos e todas as outras disciplinas que fazem parte do currículo...estas são transversais ao mesmo, principalmente a língua materna, pois se o aluno não compreende o que lê, dificilmente conseguirá adquirir e aplicar, com correção, os conteúdos de qualquer disciplina.

### **Avaliação da Operacionalização do Projeto**

**Como avalia a aplicação de estratégias de compreensão leitora, no âmbito do Projeto?**

No fundo o Projeto teve como intuito trabalhar as várias vertentes do texto, focar a importância do significado antes, durante e depois da leitura...permitir ao aluno explanar as suas ideias e a sua própria compreensão do texto e da história. Podemos verificar que, mais do que trazer algo assombroso e denso, o Projeto teve como premissa munir o aluno de várias ferramentas e vários ângulos de análise. Com este Projeto, várias estratégias e ferramentas de compreensão leitora foram operacionalizadas. Durante o processo foi notório o envolvimento, motivação, interesse e aprendizagem dos alunos, logo, avalio muito positivamente as estratégias aplicadas.

**Como avalia a aplicação de estratégias transversais de leitura, no âmbito do Projeto?**

Foram as corretas e adequadas, focando-se sempre no aluno e conduzidas propositadamente como complemento à matéria lecionada pelo docente titular de turma.

**Como avalia a concretização das atividades do Projeto?**

Avalio-as de uma forma extremamente positiva, quanto mais não seja pelo progresso e vontade dos alunos em trabalhar os conteúdos do Projeto.

### **Qual foi o impacto da monodocência coadjuvada na operacionalização do Projeto?**

A monodocência, para o melhor e para o pior, é a estrutura de ensino secular e em vigor, foi a partir dessa mesma estrutura que se organizou o Projeto, não foi um obstáculo ao desenrolar do mesmo.

### **Considera que os professores se empenharam neste tipo de docência? Porquê?**

Não é nem será uma situação fácil para coadjuvados e coadjuvantes. Existe, por vezes, uma barreira de alguma desconfiança a ser ultrapassada. Regra geral considero que a execução da minha tarefa foi sempre feita de espírito aberto de parte a parte. O profissionalismo foi a base do trabalho e o processo funcionou quase sempre bem!

### **Quais os fatores de melhoria relacionados com a operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

O elemento mais importante deste projeto foi o aluno, como tal, fazendo uma análise cuidada ao progresso das crianças, podemos em último caso aferir da alegria e do empenho das mesmas em relação ao Projeto. Como tal, algum do sucesso obtido pelos alunos terá, também, a responsabilidade dos docentes envolvidos. Sobretudo melhorámos os aspetos formais na abordagem dos alunos aos textos, na interpretação dos mesmos, na ideia que os alunos ficam deles próprios e da surpresa que muitos têm em relação às suas capacidades, melhorou-se a perceção das crianças em relação ao binómio Português/Matemática, criou-se a ideia de que na Matemática há que estar atento aos pormenores emanados da leitura e que a leitura será a base de toda a estrutura que permite despoletar a resolução de situações problemáticas.

### **Quais os fatores de constrangimento relativos à operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

Como referido anteriormente, após alguma resistência...em alguns casos mais ou menos persistente, os docentes coadjuvados aderiram à ideia com bastante empatia e motivação. Em termos logísticos aconteceram alguns contratempos pontuais, mas sem grande intervenção na operacionalização do Projeto.

## **Avaliação dos Resultados do Projeto (ponto de chegada)**

### **Como avalia os resultados do Projeto, relativamente a:**

#### **Formação do aluno leitor;**

Sinto que os alunos estão melhor preparados e recetivos na componente leitura/entendimento de textos.

#### **Desenvolvimento de competências transversais de leitura;**

Tal como referido anteriormente, o grande objetivo do Projeto foi a demonstração de que sem uma boa capacidade de leitura, todo o processo de aprendizagem do aluno ficaria comprometido, à partida. Eu, como docente de Matemática constato que o trabalho foi frutuoso...permitiu lançar as bases e as ferramentas para que as crianças não só leiam, mas sintam o que leem, não só mecanizem procedimentos matemáticos, mas que sobretudo percebam a estrutura dos problemas....

#### **Qualidade das aprendizagens, no ponto de chegada e em continuidade;**

Quanto a este ponto julgo ter existido um percurso ascendente.

#### **Sucesso escolar e educativo dos alunos;**

Quanto ao sucesso, os resultados escolares, visível nas avaliações sumativas trimestrais, por si só o explicam.

### **Como avalia, qualitativamente, os resultados do Projeto Aprender a Crescer, na sua globalidade? Porquê?**

O Projeto Aprender a Crescer revelou-se um instrumento fundamental na implementação da melhoria dos resultados escolares, só isso já faria dele uma mais-valia. Acabou, também, por fomentar uma melhor relação aluno/professor, abrindo novos horizontes nestas mesmas relações...desbravando um lado mais informal entre estes dois agentes. Melhorou também a própria relação entre professores, permitindo e desenvolvendo um profícuo trabalho colaborativo, em grupo.

### **Qual o contributo deste Projeto para o cumprimento das finalidades e metas estabelecidas no Projeto Educativo do Agrupamento?**

Quando algo corre indubitavelmente bem... dificilmente não se enquadraria no espírito pretendido, à

partida. Resumidamente, além do caráter inclusivo e emocional que este Projeto promove, se dúvidas houvessem...ele proporcionou a subida do rendimento escolar, mais parágrafo menos parágrafo, mais pormenor menos pormenor, o mais importante é o facto de, na verdade, o rendimento escolar dos alunos e a sua motivação ter estado bem patente durante o ano e no final do mesmo. Estes dois pontos serão, na certa, as maiores metas alcançadas.

## **Inquérito por Entrevista à Professora de Português 1 - Entrevista 5**

### **Identificação**

#### **Qual é a sua categoria profissional?**

Sou professora do Ensino Básico, na variante de Português/Inglês, embora tenha sempre exercido as minhas funções docentes no 1º Ciclo do Ensino Básico.

#### **Há quantos anos exerce a função docente?**

Exerço funções docentes vai fazer 19 anos a 3 de outubro deste ano.

#### **Que disciplina (s) tem lecionado?**

Tenho lecionado todas as disciplinas do 1º ciclo, embora tenha também lecionado Inglês no âmbito de oferta complementar, em Formação e Educação de Adultos e, nos dois últimos anos, tenho centrado a minha prática docente na disciplina de português.

#### **Há quantos anos desempenha funções nesta Escola/Agrupamento?**

Estou neste Agrupamento desde 2003, se não estou em erro, por isso, já cá estou há 13 anos.

#### **Que cargo(s) tem vindo a desempenhar nos últimos cinco anos?**

Nestes últimos cinco anos desempenhei funções docentes, de coordenação de ano desde que o Projeto Aprender a Crescer iniciou, há 2 anos, faço parte da sua equipa.

#### **Qual é a sua participação no Projeto “Aprender a Crescer”?**

Neste projeto estou com funções de coadjuvação na disciplina de português desde o seu início, ou seja há dois anos. A minha colaboração centra-se na partilha de experiências de escrita, de oralidade e de compreensão com outros colegas, visando uma melhoria das aprendizagens.

### **Avaliação do Contexto (ponto de partida)**

#### **Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente ao 1º ciclo, no Agrupamento?**

No nosso Agrupamento, assim como na maioria dos alunos das escolas do nosso país, tem-se verificado essencialmente muitas dificuldades no domínio da matemática, na resolução de problemas e no que respeita ao Português, na interpretação e na escrita de textos. Estes problemas estão associados à dificuldade dos alunos em compreender o que lhes é pedido nos enunciados dos testes, dos exames, dos exercícios na sala de aula. Isto tem afetado o seu rendimento escolar, influenciando a taxa de sucesso escolar e, conseqüentemente, de motivação para a aprendizagem.

#### **Na sua opinião, como é possível superar esses problemas, atendendo às necessidades contextuais do Agrupamento, e em particular do 1º ciclo?**

Estes problemas podem ser superados investindo mais na motivação dos alunos, nas diferentes práticas pedagógicas, na renovação e, essencialmente, na mudança de visão dos processos de ensino aprendizagem, adequando-os aos novos tempos, às novas tecnologias e aproximando-as das vivências diárias dos nossos alunos.

#### **Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários?**

No meu entender, julgo que as principais prioridades centram-se exatamente no investimento dos docentes na renovação das suas práticas, na estimulação e motivação dos alunos, melhorando as suas aprendizagens, desenvolvendo as suas competências leitoras e de raciocínio, uma vez que estas são transversais a todos os domínios do currículo. Quanto melhores leitores, melhor será a sua compreensão dos diferentes conteúdos e mais facilitada será a sua aprendizagem.

### **Como surgiu o Projeto Aprender a Crescer no 1º ciclo?**

Este Projeto surge como um meio de melhorar as aprendizagens dos nossos alunos, elevar os níveis de literacia e, simultaneamente, promover a partilha de conhecimentos entre docentes, o espírito de equipa, o trabalho colaborativo e interajuda, assim como uma promoção de diferentes práticas docentes nas diferentes componentes curriculares. Neste sentido, o projeto vem dinamizar uma maior cooperação e colaboração pedagógica entre os docentes, renovando práticas, estimulando partilhas, permitindo a implementação das estratégias necessárias para a superação das dificuldades dos nossos alunos através da coadjuvação. Esta prática pode ser um poderoso instrumento na promoção do sucesso escolar, na renovação de práticas e reforço de apoio em contexto de sala de aula, promovendo novas práticas letivas, articuladas e promotoras da interdisciplinaridade e da transversalidade da língua materna.

### **Como se enquadra este Projeto nas finalidades educativas e nos documentos estruturantes do Agrupamento?**

Bem,..Enquadra-se nos objetivos deste Agrupamento no que respeita à vontade e necessidade de mudança das práticas pedagógicas visando uma melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, na promoção do sucesso escolar e na superação das dificuldades, assim como na maior articulação e colaboração pedagógica.

### **Sendo o Projeto Aprender a Crescer direcionado para o 1º ciclo, em monodocência coadjuvada, por que razão a escolha disciplinar recaiu em Português e Matemática, tendo como foco a leitura?**

Esta escolha fundamentou-se no facto de a leitura e a compreensão leitora ser um instrumento transversal a todas as áreas do currículo. Se os alunos desenvolverem adequadamente as suas competências leitoras, melhor poderão compreender o que está nos textos dos diferentes domínios, assim como melhor compreenderão os enunciados dos problemas matemáticos, das questões que lhes são colocadas. No que respeita à Matemática, a escolha deveu-se à elevada percentagem de alunos com dificuldades neste domínio e, sendo esta disciplina considerada como uma das estruturantes da aprendizagem tão intimamente relacionada com a capacidade de leitura e interpretação, a coadjuvação nas duas áreas foi vista como de elevada importância.

### **Avaliação da Operacionalização do Projeto**

#### **Como avalia a aplicação de estratégias de compreensão leitora, no âmbito do Projeto?**

No que respeita a este ponto tenho a dizer que a minha avaliação é muito positiva visto que é na diversidade de estratégias que se consegue abranger um maior número de alunos, pois sendo eles todos diferentes têm também diferentes formas de aquisição de competências. Deste modo, ao longo deste período de intervenção do projeto, tenho a referir que se nota um grande interesse por parte dos alunos nas atividades por nós propostas, muito empenho na sua realização e isso traduz-se num melhor aproveitamento e consequentemente num melhor desenvolvimento das suas competências de compreensão do que leem. Como ajuda à aplicação das estratégias, o facto de serem operacionalizadas em monodocência coadjuvada permite uma melhor rentabilização do trabalho, uma vez que, com dois professores em sala de aula, mais facilmente se consegue atender a todos os alunos, principalmente aqueles que normalmente apresentam dificuldades e/ou aqueles que colocam dúvidas ao professor.

#### **Como avalia a aplicação de estratégias transversais de leitura, no âmbito do Projeto?**

A aplicação de estratégias transversais só vem reforçar aquilo que referi anteriormente, assim como um dos objetivos deste projeto, que é mostrar que a leitura e a compreensão são muito importantes para que os resultados melhorem e se consiga resolver os problemas com maior facilidade. É preciso não esquecer que para podermos responder a qualquer questão escrita nos diferentes domínios de aprendizagem, é necessário saber ler e compreender o que se lê para saber o que é preciso fazer. Por isso, mostrar aos alunos essa transversalidade da leitura através de atividades que potenciam a relação entre todas as disciplinas é uma mais-valia para o desenvolvimento do interesse e melhoramento do sucesso escolar.

#### **Como avalia a concretização das atividades do Projeto?**

Avalio de forma muito positiva, pois as atividades do Projeto decorreram sempre bem, de acordo com os objetivos delineados e, de uma forma geral, a sua concretização decorreu como planeado, havendo sempre uma receção muito positiva por parte dos alunos às diferentes atividades por nós propostas. Tem ocorrido partilha docente e diversificação de estratégias, permitindo um maior apoio aos alunos e um melhor esclarecimento imediato de dúvidas que possam surgir, o que vem facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das atividades.

### **Qual foi o impacto da monodocência coadjuvada na operacionalização do Projeto?**

De início, este Projeto de coadjuvação encontrou muita resistência por parte da maioria dos colegas que viam a coadjuvação como uma fiscalização às suas práticas docentes. Para eles, esta era uma forma de os avaliar na sua prática letiva. Contudo, ao longo destes dois anos verificou-se uma maior abertura para esta partilha, embora ainda existam algumas situações de incompreensão relativamente ao significado do que é coadjuvação. No entanto julgo que os resultados foram muito positivos, permitindo uma partilha de experiências e saberes entre docentes, fomentando o trabalho colaborativo. A título de exemplo, a maioria dos professores titulares de turma já tomam a iniciativa de solicitar ideias e, por vezes, até dão sugestões de estratégias para aplicação no terreno. Estas, por sua vez, são planeadas e trabalhadas em conjunto para que a aplicação com os alunos dê o resultado pretendido. É, de facto, tem sido uma experiência gratificante e bastante inovadora no que respeita ao crescimento entre pares pela cumplicidade que se tem gerado.

No que respeita aos alunos e à sua aprendizagem considero que a coadjuvação veio permitir um maior apoio individualizado, em pares, e, ainda, em pequeno e em grande grupo... e uma maior diversidade de estratégias que os conduziram à melhoria dos seus resultados escolares, a um maior empenho e interesse na realização das propostas e consequentemente a uma maior predisposição para a aprendizagem.

### **Considera que os professores se empenharam neste tipo de docência? Porquê?**

Relativamente aos colegas, tenho a dizer que para mim alguns empenharam-se e mostraram interesse e colaboração, mas outros não – felizmente, muito poucos. Isto porque, como já referi anteriormente, para alguns o coadjuvante é visto como um intruso, um fiscal, que vai lá à sala de aula só para os observar e não como mais um elemento que se encontra ali para ajudar a desenvolver as aprendizagens dos alunos, a promover novas práticas letivas, a colaborar para uma maior diversidade de estratégias. Inicialmente, muitos viam esta coadjuvação como uma substituição do professor naquela hora, limitando-se a realizar outras atividades ou a estar sentado sem intervir enquanto o coadjuvante dava a aula. Atualmente esta tendência tem melhorado bastante. Mas...julgo que apesar de se ter notado a evolução em relação ao primeiro ano do projeto, ainda há muito para fazer neste âmbito.

### **Quais os fatores de melhoria relacionados com a operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

Neste ponto, para mim, este projeto veio potenciar o trabalho colaborativo entre docentes, veio abrir novos horizontes na prática letiva e um enriquecimento pedagógico, proporcionando aos alunos um maior apoio, uma maior diversidade de estratégias e, consequentemente, uma maior interesse na aprendizagem. Relativamente à profissão docente, penso que veio estreitar laços, criar empatias e trabalho colaborativo que, antes, era pouco visível e, até, nem existia.

### **Quais os fatores de constrangimento relativos à operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

Como já referi, o maior constrangimento foi o ser aceite pelos colegas como alguém que está ali para ajudar os alunos, para colaborar com o professor titular de turma levando outras perspetivas, diferentes práticas pedagógicas e não como alguém que vai à sala com o objetivo de avaliar, de perturbar, de prejudicar os colegas ou que anda ali a matar o tempo, sem fazer nada de útil.

É um pouco frustrante ouvir alguns dizer que o que lá vamos fazer ou nada é o mesmo ou que não é por aquela hora que se vai ajudar a melhorar a aprendizagem – palavras que ouvimos no início da aplicação do projeto. Agora, sinto mais ânimo sempre que ouço que o aluno x ou y já está a evoluir na aquisição das aprendizagens e que há melhoria dos resultados na turma... também é gratificante receber propostas de estratégias e pedidos de opinião dos colegas titulares de turma... isto prova como a relação do trabalho colaborativo está a crescer.

## **Avaliação dos Resultados do Projeto (ponto de chegada)**

### **Como avalia os resultados do Projeto, relativamente a:**

#### **Formação do aluno leitor;**

Relativamente aos alunos, como leitores, julgo que os resultados foram muito positivos, tendo ajudado a criar uma maior fluência na leitura dos diferentes tipos de textos e enunciados elevando, por isso, o seu nível de literacia. Notei que muitos deles se sentiram mais motivados para a leitura autónoma, tendo sido muitas vezes interpelada por eles para me mostrarem os livros que estavam a ler ou para me falarem de algum livro que tivessem lido. Por isso considero que neste ponto, o projeto teve resultados muito positivos.

#### **Desenvolvimento de competências transversais de leitura;**

Ao nível da escrita também considero que o trabalho desenvolvido se revelou muito positivo tendo em conta o empenho e interesse demonstrado pelos alunos nesse tipo de atividades. Basta ler os textos por eles criados e que constam do Passaporte de leitura que foram construindo ao longo deste ano letivo.

#### **Qualidade das aprendizagens, no ponto de chegada e em continuidade;**

Também aqui considero muito positivo uma vez que foram proporcionadas diferentes estratégias de ensino/aprendizagem e uma maior diversidade de atividades. Essa diversidade só pode ser positiva pois todos aprendemos de forma diferente, em diferentes ritmos e por isso com maior diversidade é possível chegar a um maior número de alunos com sucesso.

#### **Sucesso escolar e educativo dos alunos;**

Embora neste ponto não sejam tão visíveis os resultados pois não procedemos diretamente a avaliação formativa ou sumativa, mas pelo que as colegas titulares de turma nos vão contando, pelo ouvir que os resultados dos testes são bons ou que melhoraram, posso concluir que também neste ponto a intervenção do Projeto teve reflexos muito positivos. Estes resultados são bastante visíveis nas avaliações de final de cada período escolar, ou seja, menos alunos com negativa nas disciplinas.

#### **Como avalia, qualitativamente, os resultados do Projeto Aprender a Crescer, na sua globalidade? Porquê?**

Eu avalio com Muito Bom exatamente por tudo o que fui dizendo ao longo desta entrevista, principalmente pelo enriquecimento pedagógico, pelo desenvolvimento de espírito de cooperação e partilha entre professores e pela melhoria dos resultados escolares dos nossos alunos.

#### **Qual o contributo deste Projeto para o cumprimento das finalidades e metas estabelecidas no Projeto Educativo do Agrupamento?**

Sendo um Projeto que visa o melhoramento das competências de leitura, compreensão e escrita numa perspetiva transversal, relacionando o Português com a Matemática e restantes disciplinas, tendo em conta a melhoria dos resultados registados no final do ano letivo anterior ao nível dos exames de 4º ano e este ano com o que nos dizem alguns colegas, julgo que este Projeto contribuiu muito para uma melhoria significativa do sucesso escolar dos nossos alunos, assim como proporcionou um enriquecimento pedagógico a todos os intervenientes.

### **Inquérito por Entrevista à Professora de Português 2 - Entrevista 6**

#### **Identificação**

##### **Qual é a sua categoria profissional?**

Sou professora do 1º ciclo. Fiz a minha formação na ESEP, no curso de Professores do Ensino Básico na variante de Português/Francês.

##### **Há quantos anos exerce a função docente?**

Este ano, no dia 15 de outubro, faço 20 anos de serviço.

##### **Que disciplina (s) tem lecionado?**

Enquanto professora do 1º ciclo tenho lecionado todas as disciplinas curriculares desse ciclo de ensino.

##### **Há quantos anos desempenha funções nesta Escola/Agrupamento?**

Neste Agrupamento, desempenho funções desde setembro de 2009. Portanto, este ano, faço 7 anos, ao serviço deste Agrupamento.

##### **Que cargo(s) tem vindo a desempenhar nos últimos cinco anos?**

Nestes últimos cinco anos apenas desempenhei funções docentes.

##### **Qual é a sua participação no Projeto Aprender a Crescer?**

A minha participação no Projeto Aprender a Crescer surgiu após um convite da Direção do Agrupamento em comunhão com a coordenadora do Projeto, no sentido de integrar o grupo de docentes que desenvolve este Projeto. Na avaliação final do Projeto, levada a efeito no final do ano letivo passado, surgiu uma opinião generalizada de que deveria aumentar a carga horária de

coadjuvação de Português, principalmente nas turmas do 2º ano. Para satisfazer essa premissa, durante este ano letivo, houve necessidade de colocar mais um docente no Projeto, para desempenhar funções de coadjuvante. Daí o convite e a minha participação junto desta fantástica equipa de professores.

### **Avaliação do Contexto (ponto de partida)**

#### **Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente ao 1º ciclo, no Agrupamento?**

Bom, relativamente ao 1º ciclo, mas também nos outros ciclos, neste agrupamento, detetam-se mais fragilidades nas disciplinas de Português e Matemática, pois, na avaliação, nestas duas disciplinas, verificou-se algumas oscilações nos resultados dos alunos, ao longo dos anos anteriores. Melhorar a taxa de sucesso a Português e a Matemática é um grande objetivo deste Agrupamento. Um dos problemas mais significativos é a falta de literacia em Português, no domínio da leitura, interpretação e escrita. Esse problema transparece na Matemática, principalmente na resolução de problemas, na medida em que a falta de literacia afeta o sucesso escolar dos alunos nesta disciplina, pois o Português é transdisciplinar a todas as outras áreas de ensino.

#### **Na sua opinião, como é possível superar esses problemas, atendendo às necessidades contextuais do Agrupamento, e em particular do 1º ciclo?**

Relativamente a esta questão, penso que o melhor caminho a seguir para tentar superar esse problema seria potenciar as aprendizagens e promover a equidade pedagógica entre as diferentes disciplinas curriculares. Para isso é necessário dinamizar uma maior articulação entre os professores, implementar uma intervenção concreta de reforço da ação pedagógica, permitindo, desta forma, diminuir as dificuldades diagnosticadas. Nesse sentido, acredito que a coadjuvação deve ser valorizada, porque é uma poderosa estratégia promotora do sucesso do aluno e do desenvolvimento profissional dos docentes, numa lógica de interdisciplinaridade, assim como o trabalho colaborativo entre professores que permite diagnosticar e ir ao encontro das dificuldades dos alunos com mais eficácia. A coadjuvação curricular permite o reforço e suporte das aprendizagens, no 1º ciclo, e permite o exercício de um conjunto de estratégias pedagógicas diferenciadas e articuladas em contexto de sala de aula. No meu caso em especial, na disciplina de Português, as estratégias focalizam-se na compreensão da leitura, porque sem se compreender o sentido do texto, não há uma verdadeira leitura.

#### **Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários?**

É sempre prioritário melhorar a qualidade das aprendizagens, bem como implementar medidas e estratégias eficazes para superação das dificuldades dos alunos. Os professores deste Agrupamento trabalham numa perspetiva de empreender esforços, no sentido de atingir os objetivos traçados no Projeto Educativo. Isto é, as atividades e as estratégias de ensino/aprendizagem são diversificadas e delineadas para irem ao encontro das necessidades dos alunos, desenvolvendo as suas capacidades e potencialidades, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades, de forma a melhorar os resultados académicos e a conduzir os alunos ao sucesso escolar. No nosso Agrupamento, procura-se sempre desenvolver atividades significativas e de grande enriquecimento pessoal, social, cultural e académico e fazer a articulação entre os professores, de forma a atingir as metas de aprendizagem de cada ano ou ciclo.

Para todos nós é importante empreender as mudanças estruturais necessárias, para permitir uma educação de qualidade, que viabilize a integração de todas as crianças em ambientes de aprendizagem motivadores e exigentes. Penso que este é um objetivo prioritário a atingir.

#### **Como surgiu o Projeto Aprender a Crescer no 1º ciclo?**

O Projeto Aprender a Crescer surgiu da necessidade de diminuir as dificuldades, dos alunos, na leitura e na compreensão de textos. Todos sabemos que estes fatores são determinantes para o sucesso na aprendizagem dos conteúdos de todas as disciplinas. Há uma estreita relação entre a compreensão da leitura e o sucesso na disciplina de Matemática e em todas as outras, por esse motivo é imprescindível saber ler e interpretar vários tipos de texto, como atrás já referi. Foi, portanto, dessa necessidade que surgiu este Projeto, com o intuito de melhorar a compreensão leitora dos alunos, reforçar as práticas de articulação curricular e melhorar, conseqüentemente, a aprendizagem nas diferentes disciplinas.

#### **Como se enquadra este Projeto nas finalidades educativas e nos documentos estruturantes do Agrupamento?**



Este Projeto enquadra-se muito bem nas finalidades educativas e vai ao encontro do que está preconizado nos documentos do Agrupamento (Projeto educativo no sentido do plano estratégico de ação e Plano de Melhoria), na medida em que são instrumentos de ação que promovem as diferentes vertentes do ensino. Ao envolver os docentes, na concretização das atividades de otimização das situações de aprendizagem e de superação de dificuldades, tem o intuito de contribuir para um maior e melhor sucesso educativo. Os professores, ao desenvolver este Projeto, colaboram em conjunto para resolver os pontos frágeis identificados na avaliação interna e externa, partilhando saberes e práticas pedagógicas, promovendo a motivação e a formação pessoal e social dos alunos de maneira a ter uma consequente repercussão na melhoria e qualidade do ensino/aprendizagem.

**Sendo o Projeto “Aprender a Crescer” direcionado para o 1º ciclo, em monodocência coadjuvada, por que razão a escolha disciplinar recaiu em Português e Matemática, tendo como foco a leitura?**

O Projeto “Aprender a Crescer”, direcionado para o 1º ciclo, em monodocência coadjuvada, foi empreendido após obter alguns indicadores e constitui uma ação importante ao permitir repensar estratégias e encontrar soluções para os problemas detetados, principalmente nas áreas de Português e Matemática. A coadjuvação, em áreas específicas, possibilita aos alunos acederem a todas as áreas curriculares, melhorem as suas aprendizagens e atinjam um maior sucesso académico. Julgo que é importante não esquecer que o Português e a Matemática são as disciplinas que permitirão, no futuro, os nossos alunos/jovens saberem comunicar, exercerem em plena a sua ação enquanto cidadãos, e claro, também melhorarem a sua ação enquanto consumidores, porque a matemática faz parte do quotidiano de todos nós. Como se percebe, queremos dar ferramentas comunicacionais a português e matemática não só para podermos ter uma prestação académica mais alta, evitando a retenção para contribuir para o bem-estar do aluno, como incentivá-los para um bom exercício como cidadãos e futuros profissionais. Não se pense porém, que ao incidirmos mais no Português e na Matemática, não fazemos a ponte para as outras disciplinas tão importantes como o ensino experimental das ciências e a área das expressões. Como já disse comunicar através de qualquer linguagem tem sempre por base a língua materna e a matemática.

### **Avaliação da Operacionalização do Projeto**

**Como avalia a aplicação de estratégias de compreensão leitora, no âmbito do Projeto?**

Realmente, um dos objetivos principais deste Projeto é a melhoria da compreensão leitora. Por isso, as estratégias aplicadas para atingir esse objetivo são diversificadas e os alunos são sempre apoiados para atingirem esse fim, partindo dos seus conhecimentos prévios. Neste sentido trabalham-se estratégias como as inferências, as ideias principais das acessórias, o resumo oral ou escrito, aprenderem a monitorizar a sua compreensão na leitura, interagirem antes, durante e após o texto... É de salientar que, durante as aulas de coadjuvação, os alunos sentem-se mais apoiados, ficam mais recetivos e motivados, colaboram ativamente com os professores e participam com empenho em todas as atividades propostas. Sabem que nós, em colaboração com o professor titular de turma, estamos lá para os ajudar a consolidarem capacidades e competências, numa perspetiva construtiva que se focaliza mais na avaliação formativa, como um todo, como um indivíduo único e especial. É claro que este reforço positivo traz consequências positivas na avaliação sumativa. Portanto, a minha avaliação, neste parâmetro, é bastante positiva.

**Como avalia a aplicação de estratégias transversais de leitura, no âmbito do Projeto?**

As estratégias transversais de leitura são uma mais-valia, porque permitem melhorar o trabalho pedagógico; permitem potenciar uma maior unidade de ação e uma harmonia na realização das atividades. Afinal também se faz a leitura e sua compreensão na matemática. Os alunos tinham alguma dificuldade de perceber que o enunciado dos problemas também são textos. Que para justificarem uma ação, um pensamento precisam de dominar a comunicação oral e escrita com coesão e coerência. Até para realizarem jogos precisam de ler, compreender as instruções, compreender o significado do vocabulário em uso...acredito que a consciencialização de que a compreensão leitora, através de vários tipos de textos, foi como “a cereja no topo de bolo”. Por tudo que já disse percebe-se que as estratégias transversais de leitura, também têm impacto no esclarecimento de dúvidas em tempo útil. Todas estas vantagens têm reflexo na melhoria dos resultados escolares.

**Como avalia a concretização das atividades do Projeto?**

As atividades, de uma forma geral, são concretizadas e decorrem conforme os objetivos definidos e sem incidentes. As aulas são conduzidas de forma partilhada, quer ao nível do esclarecimento de dúvidas em grande grupo, quer no apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades. Há uma partilha e troca de experiências e a diversificação de estratégias facilita o desenvolvimento das

atividades do Projeto. Por tudo isto avalio muito positivamente a concretização das atividades deste Projeto.

### **Qual foi o impacto da monodocência coadjuvada na operacionalização do Projeto?**

O maior impacto foi uma melhoria da prestação do serviço público de educação, aperfeiçoando a capacidade de organização e de gestão dos recursos existentes, o que levou a uma melhoria dos resultados escolares. Não podemos negar que há uma partilha de saberes e práticas entre os docentes e que o trabalho colaborativo entre professores, em sala de aula, traz uma dinâmica fundamental para a consolidação das aprendizagens.

### **Considera que os professores se empenharam neste tipo de docência? Porquê?**

Colaborar com o professor titular de turma, numa gestão curricular em monodocência coadjuvada, nem sempre é fácil. Sabemos que existem, sempre, resistências à mudança.

A monodocência coadjuvada possibilita a integração curricular, desde que os professores colaborem e trabalhem em estreita relação. Na minha perspetiva, houve empenho por parte da grande maioria dos professores, neste tipo de docência e que foi fomentado um trabalho colaborativo através da partilha de experiências e de recursos. Aprendemos uns com os outros. Todos os meses tínhamos uma atividade comum para cada ano de escolaridade, naquilo que designamos “Passaporte”, e depois combinávamos outras atividades onde o professor da turma sentia haver fragilidades. Em suma, globalmente, e tendo em conta a minha opinião, os professores sentiram-se sensibilizados e motivados para uma participação e corresponsabilização nas ações de melhoria, na implementação e na concretização do Projeto.

### **Quais os fatores de melhoria relacionados com a operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

A coadjuvação é muito positiva, na medida em que proporciona umas aulas mais dinâmicas, onde existe a partilha de experiências e um trabalho colaborativo. É evidente que a monodocência coadjuvada é portadora de uma mudança efetiva na organização e na dinâmica pedagógica. Os fatores de melhoria estão estreitamente relacionados com a prática de coadjuvação, pois esta permite uma abertura a um caminho de trabalho mais articulado, sustentado e colaborativo entre os professores, com ganhos significativos para as aprendizagens dos alunos.

### **Quais os fatores de constrangimento relativos à operacionalização do Projeto, no 1º ciclo?**

Este Projeto é bastante importante, por isso deve ser abraçado por toda a comunidade educativa, de forma responsável e cooperativa, mas nem sempre assim acontece. O sucesso da coadjuvação em sala de aula está associado à vontade e à disponibilidade dos docentes intervenientes nesta parceria. Esta cultura de trabalho colaborativo sustenta-se num clima de entendimento pessoal, de partilha de valores e de experiências. São estes os principais fatores que favorecem a eficácia desta prática letiva. Sendo um projeto de partilha e enriquecimento de conhecimentos e de aplicação de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, entre os docentes, no sentido de melhorar o sucesso educativo, é de referir que os maiores constrangimentos à operacionalização do Projeto, foram exatamente a troca e a partilha de metodologias e de práticas entre os docentes e a dificuldade do coadjuvante em estabelecer limites para a sua intervenção dentro da sala de aula. No entanto, este constrangimento foi diminuindo durante o desenrolar do processo e, atualmente, quase posso afirmar não existirem constrangimentos significativos.

## **Avaliação dos Resultados do Projeto (ponto de chegada)**

### **Como avalia os resultados do Projeto, relativamente a:**

#### **Formação do aluno leitor;**

No que diz respeito à avaliação, que faço deste Projeto, relativamente à formação do aluno leitor, posso dizer que o ambiente criado dentro da sala de aula é positivo e conduz o aluno ao encontro da leitura. A meta prioritária deste Projeto é tentar superar obstáculos na leitura e despertar a sensibilidade e a capacidade de aprender o que está escrito, como forma de entender o mundo, reforçando constantemente o desenvolvimento da competência linguística, com recurso a estratégias de ensino nos domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Gramática e da Educação Literária. Sendo assim, é com grande satisfação que assumo que os resultados obtidos, com o Projeto, foram alcançados com bastante sucesso, uma vez que veio reforçar a existência de leitores mais fluentes e veio elevar os níveis de literacia dos nossos alunos.

#### **Desenvolvimento de competências transversais de leitura;**

A leitura é uma competência nuclear e transversal a todo o conhecimento. Ler envolve os processos de decodificar, de interpretar e de relacionar, por conseguinte, a criação de leitores eficientes implica a realização de um trabalho sólido que potencie o desenvolvimento da consciência linguística. A transversalidade da Língua Portuguesa dá a possibilidade de orientar o ensino para a aquisição de competências transversais, particularmente no que se refere ao domínio da compreensão da leitura. Na minha opinião, ao ser colocado em prática este Projeto, é exatamente isso que acontece, ou seja, o ensino/aprendizagem da disciplina de Português ocupa um lugar privilegiado, ao contribuir para o desenvolvimento de competências de literacia, essenciais e transversais, relacionadas com a comunicação oral e escrita, nas restantes disciplinas curriculares, traduzindo-se num maior sucesso escolar e contribuem para garantir uma vida em sociedade e o exercício de uma cidadania mais responsável e ativa.

#### **Qualidade das aprendizagens, no ponto de chegada e em continuidade;**

A escola adquiriu um papel relevante na construção do saber, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos, nas diferentes componentes. Nesta perspetiva, os objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento visam garantir uma escola pública de qualidade e inclusiva, que garanta a todos as melhores condições de desenvolvimento, plena de capacidades, competências e sucesso. O Projeto “Aprender a Crescer” deu um grande contributo para que estes objetivos fossem atingidos, nomeadamente estabelecendo estratégias e medidas adequadas para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e desenvolvendo mecanismos para aumentar a taxa de sucesso nas aprendizagens escolares. Importa salientar que a coadjuvação, em sala de aula, como medida de promoção do sucesso escolar, valorizou as experiências e as práticas colaborativas que conduziram à melhoria das aprendizagens e da qualidade do ensino.

#### **Sucesso escolar e educativo dos alunos;**

Como já referi anteriormente, nesta entrevista, este Projeto foi uma ajuda em sala de aula, ao diversificar estratégias e ao apoiar os alunos em grande grupo e/ou de forma mais individualizada, pois articulou os vários saberes, potencializou e reforçou as aprendizagens, promovendo ambientes motivadores, traçando estratégias e desenvolvendo atividades que melhoraram e aumentaram o sucesso escolar e educativo dos alunos. Com o Projeto “Aprender a Crescer” o trabalho é desenvolvido de forma a garantir mais e melhores aprendizagens para todos, assegurando a formação integral dos alunos.

#### **Como avalia, qualitativamente, os resultados do Projeto “Aprender a Crescer”, na sua globalidade? Porquê?**

Avaliando, agora, os resultados do Projeto posso referir que são muito positivos. Ao ser efetivado, este projeto de coadjuvação, numa lógica promotora de interdisciplinaridade, com relevo para as disciplinas de Português e Matemática, possibilitou uma gestão centrada no sucesso das aprendizagens e na formação dos alunos. Com o objetivo de incrementar a cooperação entre os docentes e a qualidade do ensino, verifica-se que, o desenvolvimento deste Projeto, ao longo do ano letivo, promoveu uma melhoria comportamental dos alunos, pelo simples facto de estarem presentes dois professores na sala de aula; possibilitou um apoio e um acompanhamento mais próximo e mais consistente aos alunos; reforçou as aprendizagens; possibilitou um trabalho mais coerente e sistemático; estimulou os alunos a solicitarem esclarecimento de dúvidas com mais frequência; proporcionou mais confiança, aos alunos, na participação oral; proporcionou uma melhor gestão do tempo de aula; permitiu uma maior e melhor exploração de tarefas práticas e um trabalho de apoio mais centrado no aluno e permitiu, também, uma maior atenção e concentração dos alunos.

#### **Qual o contributo deste Projeto para o cumprimento das finalidades e metas estabelecidas no Projeto Educativo do agrupamento?**

A prioridade do Projeto Educativo do Agrupamento é melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Na minha opinião, este Projeto dá uma grande e valiosa contribuição para que as finalidades e as metas estabelecidas no Projeto Educativo do Agrupamento sejam cumpridas, na medida em que a sua operacionalização permite uma melhor gestão dos conteúdos e do tempo de aula; acentua a preocupação de desenvolver atividades de teor mais prático e permite um apoio mais efetivo aos alunos, contribuindo para um melhor desempenho da parte deles.



## Apêndice VII – Inquéritos por Questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES
<p>Este inquérito por questionário faz parte integrante de um projeto de investigação, no âmbito de um trabalho de Doutoramento em Educação, a apresentar na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Tem como finalidade verificar de que forma o Projeto Aprender a Crescer, de monodocência coadjuvada, promove a melhoria dos resultados e por consequência o sucesso escolar nas disciplinas de Português e Matemática, na perceção dos professores do 1º CEB. É confidencial e os dados recolhidos servem, apenas, para fins estatísticos.</p> <p style="text-align: right;"><i>Obrigada pela sua colaboração</i></p>

### I. Dados Pessoais e Profissionais

(Marque X nas respostas corretas)

#### 1. Sexo:

☐ Feminino

☐ Masculino

#### 2. Turma e ano que leciona: \_\_\_\_\_

### II. Dados Relativos ao Projeto Aprender a Crescer

(Marque X de acordo com a sua avaliação)

#### 3. Em relação ao aluno, as atividades do Projeto Aprender a Crescer contribuíram para:

		Discordo	Concordo	Concordo Muito	Não Sei
1.	Melhorar a compreensão da leitura.				
2.	Melhorar a capacidade de entender que na Matemática também é preciso compreender a leitura.				
3.	Melhorar a análise crítica e reflexiva dos enunciados, o que facilitou a aplicação dos conteúdos				
4.	Melhorar a capacidade de fluência leitora.				
5.	Melhorar a capacidade de perceber e extrair a informação essencial e acessória, nos textos.				
6.	Melhorar o aproveitamento escolar dos alunos.				

#### 4. A concretização do projeto Aprender a Crescer, em monodocência coadjuvada, possibilitou:

		Discordo	Concordo	Concordo Muito	Não Sei
1.	Apoio mais individualizado e sistemático, aos alunos, em contexto de sala de aula.				
2.	Incentivar os alunos a uma participação mais ativa.				
3.	Esclarecer as dúvidas dos alunos em tempo útil.				
4.	Recurso ao trabalho de grupo com mais frequência.				
5.	Criação de tarefas a partir do conhecimento prévio dos alunos.				
6.	Articulação de conteúdos disciplinares (Português e Matemática).				

#### 5. Em que medida as seguintes estratégias de compreensão da leitura, aplicadas durante o

**projeto Aprender a Crescer, favoreceram a melhoria dos resultados escolares dos seus alunos?**

		Discordo	Concordo	Concordo Muito	Não Sei
1.	Leitura paratextual levantando hipóteses e antecipando sentidos.				
2.	Desenvolvimento intencional e explícito do léxico do aluno relacionado com a temática em estudo.				
3.	Evocação dos conhecimentos prévios e enciclopédicos do aluno.				
4.	Identificação do tema central e aspetos acessórios.				
5.	Construção do significado antes, durante e após a leitura através de inferências, previsões e sintetização.				
6.	Familiarização do aluno com diversos tipos de texto.				
7.	Aplicação de estratégias de automonitorização da compreensão de textos.				

**6. A concretização do projeto Aprender a Crescer em monodocência coadjuvada possibilitou:**

		Discordo	Concordo	Concordo Muito	Não Sei
1.	Identificação de causas de (in)sucesso na turma, entre pares.				
2.	Reflexão docente em trabalho entre pares.				
3.	Definição, em conjunto, de novas estratégias de ensino				
4.	Planificação de novas estratégias de intervenção.				
5.	O trabalho colaborativo entre pares.				
6.	Mais consciencialização da importância do trabalho colaborativo.				
7.	Rentabilização do trabalho em coadjuvação.				
8.	Avaliação processual do trabalho pedagógico e reformulação se necessário				
9.	Discussão reflexiva das conclusões.				
10.	Uma atitude profissional mais reflexiva.				

**7. Na sua opinião o que foi mais proveitoso/interessante no projeto Aprender Crescer.**

---

---

---

---

*Muito obrigada pela colaboração*

*Assinala com um **X** ou preenche o que é pedido.*

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este inquérito por questionário faz parte integrante de um projeto de investigação, no âmbito de um trabalho de Doutoramento em Educação, a apresentar na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Tem como finalidade verificar a recetividade dos alunos do 1º CEB ao Projeto Aprender a Crescer, de monodocência coadjuvada, nas disciplinas de Português e Matemática. É anónimo e confidencial. Os dados recolhidos servem, apenas, para fins estatísticos.

*Obrigada pela tua colaboração*

#### Identificação do aluno

**1. Sexo:**

- ☐ Feminino  
☐ Masculino

**2. Ano de escolaridade:** \_\_\_\_\_ **Turma** \_\_\_\_\_

#### Opinião do aluno

Quantifica a tua opinião sobre cada uma das seguintes questões utilizando a seguinte escala:

**(1) Discordo, (2) Concordo (3) Concordo muito (4) Não sei.** (*Assinala com uma **X** a tua resposta*)

**3. As aulas que decorreram do Projeto Aprender a Crescer contribuíram para:**

		Discordo	Concordo	Concordo Muito	Não Sei
1.	Melhorar a minha compreensão da leitura.				
2.	Entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura.				
3.	Melhorar a minha atenção e análise do que leio nos enunciados da Matemática.				
4.	Aumentar a minha velocidade de leitura.				
5.	Melhorou a minha capacidade de descobrir a informação mais importante nos textos.				
6.	Conseguir melhores resultados escolares.				

**4. A aula, com dois professores no Projeto Aprender a Crescer, possibilitou:**

		Discordo	Concordo	Concordo Muito	Não Sei
1.	Mais apoio aos alunos.				
2.	Mais participação.				
3.	As dúvidas serem melhor explicadas.				
4.	Mais trabalhos em grupo e colaboração a par com os colegas.				
5.	Relacionar o que já sabia com o que aprendi nas aulas.				
6.	Perceber que os conteúdos das disciplinas de Português e de Matemática estão interligados.				

### Continuação da opinião do aluno

Quantifica a tua opinião sobre cada uma das seguintes questões utilizando a seguinte escala:

**(1) Discordo, (2) Concordo (3) Concordo muito (4) Não sei. (Assinala com uma X a tua resposta)**

#### 5. Em tua opinião, o que é que te ensinou a compreender melhor os textos?

		Discordo	Concordo	Concordo Muito	Não Sei
1.	Fazer a leitura paratextual (o título, a capa...) e descobrir o assunto da história.				
2.	Entender que, na Matemática, também é preciso compreender a leitura.				
3.	Saber relacionar o que sei e o que vou aprender.				
4.	Descobrir, no texto, a informação mais importante.				
5.	Interagir antes, durante e após a leitura do texto.				
6.	Relacionar vários tipos de texto.				
7.	Saber verificar se compreendi o texto lido.				

#### 6. O que mais gostaste nas aulas direcionadas para o Projeto Aprender a Crescer?

*(Assinala com uma X as respostas que consideras mais importantes):*

1. ☐ Ler textos e histórias.
2. ☐ Fazer os concursos de leitura.
3. ☐ Aprender coisas e palavras novas.
4. ☐ Compreender melhor a Matemática.
5. ☐ A melhorar a minha escrita.
6. ☐ Trabalhar em grupo.
7. ☐ Compreender melhor, para responder às perguntas.
8. ☐ Aprender a saber ouvir.
9. ☐ Aprender com os jogos de palavras, de números...

*Obrigada pela tua colaboração*